المرجع فى

صعوبات التعلم

النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية



الدكتور

سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم



مكتبة الأنجلو المصرية

المرجع في صعوبات التعلم

"النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية"

المرجع فى صعوبات التعلم

"النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية"

تأليف

الدكتور/ سليمان عبدالواحد يوسف إبراهيم
دكتوراه علم النفس التربوى (صعوبات التعلم)
كلية التربية - جامعة قناة السويس
عضو الجمعية المصرية لصعوبات التعلم
عضو الجمعية العربية لصعوبات التعلم
عضو الجمعية الدولية للتربية الخاصة



مكتبة الأنجلو المصرية

بطاقة فهرسة

فهرسة أثناء النشر إعداد الهيئة المصرية العامة لدار الكتب والوثائق القومية ، إدارة الشئون الفنية .

ابراهيم ، سليمان عبد الواحد يوسف

المرجع فى صعوبات التعلم : النمائية والاكاديمية .

تأليف: سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم . ـ ط١ . ـ

القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ٢٠١٠.

٥٨٨ص ، ١٧× ٢٤ سم .

١ـعلم النفس التربوى

أ‌ـالعنوان

رقم الإيداع :١١٨٦٧

ردمك : ١-٢٦٧١-٠٥-٩٧٧ تصنيف ديوى : ٣٧٠,١٥

المطبعة : محمد عبد الكريم حسان

الناشر : مكتبة الانجلو المصرية

١٦٥ شارع محمد فريد

القاهرة ـ جمهورية مصر العربية

ت : ٢٣٩١٤٣٣٧ (٢٠٢) ف : ٢٣٩٥٧٦٤٣ (٢٠٢)

E-mail : angloebs@anglo-egyptian.com
Website : www.anglo-egyptian.com

إهداء

إلى منبع الحنان والعطاء المتدفق.

إلى أمي وأبي الحبيبين أطال الله عمرهما.

أسأل الله العلي القدير أن يمنحهما الرضا والكرامة، وأن يبلغهما منازل الأنبياء والصديقين والشهداء والصالحين... وأن يرزقني برهما ورضاهما عني دائماً وأبداً.

إلى الذين شعرت بقيمة العلم والنجاح من خلالهم ... إخوتي الأعزاء.

إلى رفيقة دربي وشريكة عمري التي تشاركني وتدفعني لجني ثمرة جهدي.

إلى زوجتي الدكتورة/ أمل غنايم.

إلى جميع أساتذتي بالجامعات المصرية والعربية والأجنبية والذي لا يتسع المقام لذكرهم فلقد نلت من رعايتهم وعنايتهم جميعاً أروع معالم الاهتمام وأزكى معاني الأستاذية.

إلى كل عالم وباحث وطالب علم يهتم بميدان صعوبات التعلم في وطننا العربي الكبير، إلى كل من يسعى وراء المعرفة والحقيقة من أجل تنمية البشرية وتحقيق سعادتها.

أهدي هذا الجهد العلمي المتواضع

آمل أن يحقق الغرض الذي وضع من أجله.

المؤلف

محتويات الكتاب

مقدمة الكتاب

الحمد لله رب العالمين حمداً يوافى نعمه ويكافئ فضله، فيا ربى لك الحمد كما ينبغى لجلال وجهك وعظيم سلطانك، (الحمد لله الذى هدانا لهذا وما كنا لنهتدى لولا أن هدانا الله وأشهد ألا إله إلا الله وحده، وأصلى وأسلم على من لا نبى بعده سيدنا محمد ﷺ ، وبعد..

إنه ليسعدنى ويسرنى جداً أن أقدم للقارىء العربى الحبيب والمكتبة العربية هذا الكتاب المرجعى (والذى أعتبره إبنى الحادى والعشرون)، والذى يحمل عنوان: المرجع فى صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، والذى أعتقد أنه بمثابة مساهمة متواضعة تثرى المكتبة الأكاديمية العربية إستكمالاً لما تم تقديمه فى مجال صعوبات التعلم.

ويُعد مجال صعوبات التعلم Learning Difficulties من المجالات الهامة فى ميدان التربية الخاصة، وقد بدأ الاهتمام بهذا الميدان فى النصف الثانى من القرن الماضى فى بداية الستينات على وجه التحديد.

ومصطلح صعوبات التعلم يُعد من المصطلحات النفسية الحديثة نسبياً والتى جذبت انتباه العديد من الباحثين، وخاصة فى النصف الأخير من القرن العشرين عندما وجد بعض الباحثين فئة من الأطفال تختلف عن غيرهم العاديين وذوى الإعاقات الحسية، والانفعالية، والنفسية، أو العصبية فهم لا يعانون من أى إعاقات بصرية أو سمعية أو عقلية أو انفعالية، ويتمتعون بنسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة أو مرتفعة، ومع ذلك أداؤهم الأكاديمى متدنٍ فى مادة أو أكثر ويجدون صعوبة فى استخدام وفهم اللغة، ولا يتناسب ذلك مع إمكاناتهم.

وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية، فإن العديد من المربين يرون أن صعوبات التعلم ذات آثار وأبعاد خطيرة.

فالمتعلمين ذوو صعوبات التعلم يوصفون بأنهم أذكياء إلا أنهم يفتقدون القدرة

على التعلم بمستويات تتناسب مع قدراتهم العقلية، كما أنهم يعانون من الكثير من المشكلات مثل: قصور وضعف كل من المهارات والكفاءة الاجتماعية، وإنخفاض وتدنى تقدير الذات، والقلق، والانسحابية، والعدوانية، والاغتراب النفسى، والضغوط النفسية، وإضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى الزائد، مما ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسى، ويعد ذلك فقداً هائلا للطاقة البشرية.

والحق أنه كان وراء إصدار هذا الكتاب المرجعي والذى يهتم بمجال صعوبات التعلم العديد من الأسباب ولعل أهمها ماهو معروف عن حجم هذه الظاهرة – صعوبات التعلم – فى مختلف دول العالم بما فيها الدول العربية.

وعلى أية حال، إننا ونحن نؤلف هذا الكتاب كان لا يغيب عن بالنا ولا يفارقه أننا نؤلف لمتخصص ومبتدىء، وذاهب إلى طريق العلم فى مجال صعوبات التعلم ويود أن يستمر فيه، وعليه فقد حاولنا أن تكون كتابتنا غير جافة فى مضمونها وهذا ما سوف يجده القارىء الحبيب فى كل فصل من فصول هذا الكتاب المرجعى.

والمرجع الذى بين أيدينا (والذى أعتبره إبنى الحادى والعشرون) جاء ليتضمن بين دفتيه أربعة أبواب، تمثلت فى الباب الأول والذى يلقى الضوء على أساسيات صعوبات التعلم، وقد أشتمل على خمسة فصول تعلق الفصل الأول بمدخل إلى صعوبات التعلم، وتعرض الفصل الثانى إلى الأسباب والعوامل المسهمة فى صعوبات التعلم، وألقى الفصل الثالث بظلاله على المداخل والنماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم، بينما تعلق الفصل الرابع بتقييم وتشخيص الأفراد ذوى صعوبات التعلم. فى حين تعرض الفصل الخامس إلى الأساليب والإستراتيجيات التربوية المستخدمة فى علاج صعوبات التعلم.

أما الباب الثانى فتعلق بصعوبات التعلم النمائية والتى تضمنت ستة فصول تعلق الفصل السادس بصعوبات الإنتباه، والفصل السابع بصعوبات الإدراك، والفصل الثامن بصعوبات الذاكرة، والفصل التاسع بصعوبات التفكير، والفصل العاشر بصعوبات حل

المشكلات، والفصل الحادى عشر بصعوبات التعبير الشفهى (اللغة الشفهية).

وجاء الباب الثالث ليلقى بظلاله على صعوبات التعلم الأكاديمية وقد أشتمل على أربعة فصول تعلق الفصل الثانى عشر بصعوبات القراءة (العسر القرائى «الديسليكسيا»)، والفصل الثالث عشر بصعوبات الكتابة (العسر الكتابى)، وتعرض الفصل الرابع عشر إلى صعوبات تعلم الرياضيات، وألقى الفصل الخامس عشر بظلاله على صعوبات التعلم فى العلوم.

ثم تلاه الباب الرابع والأخير ليتعلق بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وأشتمل على أربعة فصول، الفصل السادس عشر والذى تعلق بالصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم، وتعرض الفصل السابع عشر إلى المهارات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم، بينما تناول الفصل الثامن عشر التعلم التعاونى لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم. وأخيراً جاء الفصل التاسع عشر ليلقى بظلاله على الإرشاد النفسى لذوى صعوبات التعلم.

هذا وقد زود الكتاب الحالى بالرسومات والأشكال التوضيحية والصور الملائمة كلما دعت الضرورة لذلك.

وأخيراً آمل أن أكون قد وفقت فى عرض مادة هذا الكتاب المرجعى على نحو يستفيد منه القارىء الحبيب، وأن يؤدى هذا الكتاب أيضاً الغرض الذى وضع من أجله.

المؤلف
الدكتور/ سُليمان عبدالواحد يوسُف
Dr_Soliman_2006@yahoo.com
التل الكبير – الإسماعيلية – مصر
٢٠١١م

الباب الأول

أساسيات صعوبات التعلم

(١)

الفصل الأول
مدخل إلى صعوبات التعلم

الفصل الأول

مدخل إلى صعوبات التعلم

مقدمة:

يعيش المجتمع العربى اليوم الكثير من المشكلات سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو نفسية، والتى إنعكست بدورها بشكل كبير على التعليم بجميع مراحله، حيث نجد أن المعلمين غير مؤهلين لتعليم الأطفال، وتكدس عدد الفصول والتركيز على النواحى المعرفية فقط، حيث لا يتسع الوقت ولا تتوافر الامكانات لممارسة الأنشطة التربوية والتعليمية والمهارية ويلاحظ أثناء سير العملية التعليمية داخل الفصول أن بعض التلاميذ لديهم صعوبة فى تعلم مادة أو أكثر وأن أدائهم فى المهارات الأكاديمية المدرسية أقل بصورة واضحة عن أقرانهم الذين هم فى نفس المستوى العمرى والعقلى، رغم أنهم يظهرون نشاطاً ملحوظاً فى بعض الأنشطة المدرسية وغير المدرسية، بل أحيانا يكونوا من الموهوبين بناءً على اختبارات الذكاء المقننة.

وتعد صعوبات التعلم Learning Difficulties أحدى فئات التربية الخاصة والتى يصفها مؤلف الكتاب بأنها فئة ذوى المحنة التعليمية أو الإعاقة الخفية التى لا ترجع إلى سبب واضح وظاهر، ولكنها تعود إلى سبب كامن وخفى وليست مثل أى مرض أو عرض لأى مرض مثل الصداع أو غيره يستطيع أن يشكو منه الفرد إلى المحيطين به، وبالتالى يمكنهم اتخاذ اللازم أمام هذه المشكلة الواضحة، وكذلك لا يستطيع معظم الأفراد أن يشكو منها إن لم يكن كلهم. ومن ثم فقد احتل موضوع صعوبات التعلم موقعاً هاماً وأصبح مألوفاً لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة، حيث بدأ الاهتمام بشكل واضح بالأفراد الذين ينتمون إلى هذه الفئة بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لهم ، وقد استثارت تلك الفئة – صعوبات التعلم – انتباه كثير من العلماء والمتخصصين فى مجالات مختلفة مثل التربية، وعلم النفس

التربوى، وعلم الأعصاب، وعلم أمراض الكلام، وعلم النفس اللغوى، والطب، وعلم النفس الفسيولوجى، وعلم النفس العصبى المعرفى مما دفعهم إلى الإسهام فى دراستها ، ومن ثم أطلقت على هذه الفئة من الأفراد مصطلحات عديدة من بينها الأفراد ذوى الخلل الوظيفى البسيط فى المخ ، الأفراد ذوى الإصابات المخية، والأفراد ذوى الإعاقات الإدراكية، وأخيراً الأفراد ذوى صعوبات التعلم. ورغم تقبل هذا المصطلح – صعوبات التعلم – اجتماعياً مقارنة بمصطلح التخلف العقلى إلا أنه لا يوجد تعريف محدد لهذا المصطلح.

فمنذ محاولة كيرك (Kirk, 1962)وضع تعريف لصعوبات التعلم وحتى الآن، ولا تزال هذه أحدى القضايا الهامة فى حقل صعوبات التعلم.(Stan & Joseph, 1995)

وفيما يلى عرضاً موجزاً للتطور التاريخى لصعوبات التعلم:

حقل صعوبات التعلم ... فذلكة تاريخية:

شهد القرن التاسع عشر تطورات مهمة فى ميدان صعوبات التعلم نظراً لزيادة الوعى لدى أفراد المجتمعات وشعورهم بأهمية وأحقية التعلم وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الأفراد.(سُليمان عبدالواحد، ٢٠٠٧ أ: ٤٧)

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة فى دراسة التعلم وترجع الجذور التاريخية ، وبالتحديد بداية العمل العلمى فى هذا المجال إلى الدراسات والبحوث التى أجريت فى مجال الطب وعلى الأخص علم الأعصاب على أيدى الطبيب الألمانى فرانسيس جال (Francise Gall, 1802)حيث أوضح أن هناك مناطق محددة من المخ تتحكم فى أنماط معينة من الأنشطة العقلية ، كما أشار إلى أن هناك علاقة بين الإصابات المخية واضطرابات اللغة والكلام ، وصاغ فكراً مؤداه أن الإصابة المخية تؤثر على بعض هذه المناطق من المخ وتؤدى إلى اضطراب النطق واللغة.(Hammill, 1993 : 295)

وقد شهد مطلع الستينات من القرن الماضى كما يرى هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman , 2003) تقـديم اقتـراح من جانب صموئيل كيرك Somuel Kirk يتمثل فى مصطلح صعوبات التعلم Learning Difficulties ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من التسميات التى استخدمت آنذاك فى سبيل وصف أولئك الأفراد الذين يتسمون بمعدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم.

ويؤكد جونسون (Johnson, 1980) أن مجال صعوبات التعلم بدأ ينتشر منذ عام ١٩٦٣ ، وأيد ذلك العديد من الأوائل فى استخدام ذلك المصطلح ، بتحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم وتصنيفهم ، وكيف يمكن تصنيف وعلاج تلك الصعوبات (خيرى المغازى ، ١٩٩٨ : ٩) ، ويعود الفضل إلى صموئيل كيرك Kirk فى اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم Learning Difficulties كمفهوم تربوى جديد، وقد طرحه أثناء المؤتمر القومى الذى انعقد فى مدينة شيكاغو فى أبريل عام ١٩٦٣ بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المشتغلين بالمجال (عبد المطلب القريطى، ٢٠٠٥ : ٤٠٩) ، وفى هذا المؤتمر – أكد صموئيل كيرك Kirk أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوى بالدرجة الأولى يجب النظر إليه من هذه الزاوية.

ومنذ ذلك التاريخ ومجال صعوبات التعلم يلقى اهتماماً متزايداً على مستوى الباحثين وعلى المستوى الرسمى ، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الاتحاد الوطنى للأطفال ذوى صعوبات التعلم عام ١٩٦٥ وإصدار مجلات علمية متخصصة مثل مجلة صعوبات التعلم Journal of Learning Disabilities كدورية متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين صنفوا على أن لديهم صعوبات تعلم ، وكذا توالت التعريفات التى تناولت مصطلح صعوبات التعلم حتى بلغت أكثر من أحدى عشر تعريفاً ذو صيغة رسمية ، بعضها قوبل بالرفض ، أو النقد والآخر حظى بالقبول ، إلا أن أكثر التعريفات قبولاً من المتخصصين هو التعريف الفيدرالى فى القانون العام

الأمريكي أو ما يعرف بقانون ٩٤-١٤٢ والصادر فى ٢٩ نوفمبر لعام ١٩٧٥ والذى أعطى حق التعليم لجميع الأفراد ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة. ثم كان تحديد المصطلح - صعوبات التعلم - خلال الفترة من ١٩٧٥ - ١٩٧٧ وذلك فى صورة قواعد تنفيذية للقانون من قبل المكتب الأمريكي للتربية United State office of Education (U.S.O.E).

مفهوم صعوبات التعلم:

تعد أحدى النقاط مناط الاهتمام لدى أى باحث يريد أن يتعرف على أى مجال أو مفهوم - علمي، هى أولاً التعرف على المعنى الدقيق لهذا المفهوم - والذى سوف يوفر له الإطار العلمى الجيد الضابط لحركة بحثه، فمجال صعوبات التعلم شأنه شأن أى مجال آخر، نجده قد واجه المشكلة الخاصة بالتعريف والوصف الدقيق للأنماط السلوكية المختلفة لدى الأفراد ذوى صعوبات التعلم ، فقد ظهرت العديد من التعريفات المقدمة لصعوبات التعلم.

وفيما يلى عرضاً للعديد من تعريفات صعوبات التعلم فى البيئة الأجنبية والعربية لنعطى القارئ فكرة شاملة عن مفهوم صعوبات التعلم.

يصنف المؤلف تعريفات صعوبات التعلم إلى أربعة أنواع، وفيما يلى عرضاً لها:

(١) تعريفات تربوية.

(٢) تعريفات طبية.

(٣) تعريفات فسيولوجية ونيورولوجية.

(٤) تعريفات فيدرالية (المؤسسات أو الهيئات).

أولاً: التعريفات التربوية:

حيث قدمت باتمان (Bateman, 1965 : 220) تعريفاً للأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم ، متضمناً فكرة محك التباعد بين الإمكانيات العقلية والتحصيل الدراسى ، وينص هذا التعريف على أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم هم الذين يظهرون تباعداً دالاً تربوياً بين لإمكاناتهم العقلية ومستوى أدائهم الفعلى ، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية فى عمليات التعلم ، والتى قد تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى ، والتى لا ترجع إلى تأخر عقلى عام ، أو حرمان تربوى أو ثقافى أو اضطرابات انفعالية حادة أو الفقدان الحسى.

وعرفا هارى ولامب (Harre & Lamb, 1983: 340) الطفل الذى يعانى من صعوبات تعلم بأنه يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السن ولا يوجد لديه القدرة على الاستفادة من إلخبرات المتاحة له فى المدرسة.

فى حين قدم عادل الأشول (١٩٨٧ : ٥٤٠) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أنها نقص فى الإنجاز أو القدرة عند بعض الأفراد فى مجال تعليمى مُعين مقارنة بإنجاز أو قدرة الأفراد ذو القدرة العقلية المتشابهة معهم ، ويرجع ذلك إلى وجود اضطرابات فى العمليات النفسية التى تتضمن فهم استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة.

ويشير سيد أحمد عُثمان (١٩٩٠ : ٢٩) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم الذين لا يستطيعون الاستفادة من إلخبرات التعليمية المتاحة فى الفصل الدراسى أو خارجه ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى زملائهم مع استبعاد المعاقين عقلياً وجسمياً والمصابين بأمراض عيوب السمع والبصر.

ويذكر كرسينى (Corsini, 1994: 105) أن مفهوم صعوبات التعلم : هو عدم قدرة الفرد على الاستفادة من البرنامج التربوى العادى مع امتلاكه قدرات عقلية

عادية ولا يظهر عليه أى مظاهر الاختلال الفسيولوجى العصبى ولديه صعوبة فى الاتصال بالآخرين من الناحية التعبيرية أو اللغوية، ولم يستطع القراءة، أو عمل الحساب فى إطار المنهج الموضوع وقد يكون ذلك فى أى عمر أو مستوى اقتصادى أو اجتماعى.

وعرف ليون (Lion, 1995) مفهوم صعوبات التعلم بأنه اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على فهم، أو استخدام اللغة المقروءة أو المكتوبة، والتى ربما تُظهر نفسها فى القدرة غير التامة للفرد لكى يستمع، يتحدث، يقرأ، يكتب، يتهجى. أو يقوم بإجراء العمليات الحسابية، والأفازيا النمائية. ولا يشتمل المصطلح على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم والتى تعتبر نتيجة أساسية لإعاقات بصرية، سمعية، إدراكية، أو تخلف عقلى، أو اضطراب انفعالى، أو عدم ملائمة بيئية، أو ثقافية، أو اقتصادية. (نصره جلجل، ٢٠٠١: ٨٣)

كما يشير محمد غنيم وكمال عطية (١٩٩٦: ١٣١) إلى صعوبات التعلم على أنها مفهوم يصف مجموعة من المتعلمين ذكاؤهم عادى – متوسط أو فوق المتوسط وينخفض مستوى تحصيلهم عن المستوى المتوقع، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية أو إعاقات حسية أو بدنية وغير قادرين على التعلم فى الظروف العادية.

ويشير محمد عدس (١٩٩٨: ٣٧ – ٣٨) إلى أن الشخص الذى لديه اضطراب فى أحدى العمليات السيكولوجية حين يستخدم اللغة الشفهية، أو حين يتعلمها كتابة، أو قراءة، والتى تبدو فى عدم قدرته على أن يسمع أو يفكر أو يقرأ، أو يتحدث أو يكتب أو يقوم بعمليات حسابية ويشمل ذلك بعض الحالات مثل صعوبة الإدراك أو تلف فى المخ.

وقدم فؤاد أبو حطب وآمال صادق (٢٠٠٠: ٧٧٤) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أن مفهوم صعوبات التعلم يعنى العجز عن التعلم Learning Disabilities ويعتبرونه لون من التعويق الشديد يدخل صاحبه فى فئة الذين يحتاجون إلى التربية الخاصة.

ويعرف السرطاوى (Saratawi, 2001) صعوبات التعلم بأنها حالة مزمنة ذات منشأ عصبى تؤثر فى نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية. وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى الأفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وأجهزة حسية وحركة طبيعية، وتتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات.

وينظر عبد العزيز العبد الجبار (٢٠٠٢ : ١٧٨) إلى صعوبات التعلم على أنها مصطلح يشير إلى اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التى تدخل فى فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور فى نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء أو القيام بالعمليات الحسابية وقد يرجع هذا الاضطراب إلى إعاقة فى الإدراك، أو إلى إصابة فى المخ أو إلى الخلل المخى البسيط، أو إلى عدم القدرة على القراءة، أو إلى عدم القدرة على الكلام، وتستبعد من هذا المصطلح الأطفال ذوو صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلى، أو اضطراب سلوكى، أو حرمان بيئى أو ثقافى.

وتذكر آيات عبد المجيد (٢٠٠٣ : ٣٨) فى معرض تحديدها لمفهوم صعوبات التعلم أنه مصطلح يشير إلى أولئك المتعلمين الذين لا يستطيعون الإفادة من الأنشطة والمعلومات داخل الفصل أو خارجه ولا يستطيع الوصول إلى مستوى التمكن الذى يصل إليه العاديين من الأطفال وذلك بسبب قصور فى العمليات الأساسية مثل الإدراك، الإنتباه، التذكر، كما أنهم يعانون من قصور فى المهارات الأساسية مثل المهارات الحركية.

ويشير صالح هارون (٢٠٠٤ : ١٨) إلى أن صعوبات التعلم يقصد بها الأطفال الذين يظهرون اضطرابات فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التى

تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستخدامها ، والتى تبدو فى اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجى والحساب والتى تعود إلى أسباب لا تتعلق بالإعاقة العقلية ، أو السمعية أو البصرية ، أو غيرها من الإعاقات.

ويعرف نبيل حافظ (٢٠٠٦ : ٣) صعوبات التعلم بأنها هى اضطراب فى العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التى تشمل الإنتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه فى عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء فى المدرسة الابتدائية أساساً أو فيما بعد من قصور فى تعلم المواد الدراسية المختلفة.

وقدمت فردوس الكنزى (٢٠٠٧ : ٣٣) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أن صعوبات التعلم هو مصطلح يطلق على أولئك الذين يعانون من وجود صعوبة أو أكثر فى العمليات العقلية، وفى التحصيل، ولا يستطيعون الإفادة من الأنشطة التعليمية داخل الفصل العادى، ولا يشمل هذا المصطلح الإصابات المخية، والإعاقات العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية.

ثانياً: التعريفات الطبية:

حيث يشير كليمنتس (Climentes, 1966) إلى أن مصطلح الخلل الوظيفى المخى البسيط إلى هؤلاء الأطفال الذين يقتربون من المتوسط أو المتوسطين أو أعلى من المتوسط من الذكاء والذين يعانون من صعوبات تعلم ترتبط بانحرافات فى وظائف الجهاز العصبى المركزى. وقد تظهر هذه الانحرافات فى شكل تركيبات مختلفة من القصور فى الإدراك وفى تكوين المفاهيم وفى اللغة وفى الذاكرة وفى الوظائف الحركية .(فتحى عبد الرحيم وحليم بشأى، ١٩٨٨ : ٣٩٣)

ويعرف براون وآخرين (Braown et al, 1987) صعوبات التعلم بأنها اضطراب فى عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التى تشمل الفهم أو استخدام اللغة نطقاً وكتابة ، وتظهر فى اضطراب القدرة على الاستماع والتفكير والكلام

والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية ، ويشمل المصطلح مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابات المخ والحد الأدنى لخلل المخ والعسر القرائى والافازيا النمائية.(عبد الوهاب كامل، ١٩٩٤ : ١٤٠)

فى حين يعرف إبراهام (Ebraham, 1992: 235) صعوبات التعلم بأنها اختلال فى وظائف الجهاز العصبى المركزى ، وتعنى مجموعة غير متجانسة من الحالات والتى ليس لها فئة واحدة ولا سبب وأحد وتبدى هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تفاوتاً بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل فى بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية.

ثالثاً: تعريفات فسيولوجية ونيورولوجية:

يتضمن هذا النوع من التعريفات التى اهتمت اهتماماً كبيراً بوظائف الجهاز العصبى المركزى وعلاقته بصعوبات التعلم. وفيما يلى عرض لبعض هذه التعريفات:

يذكر هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 1996 : 33) أن صموئيل كيرك (Kirk, 1962)يعد أول من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم وينص على أنها مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة ، الكتابة ، الحساب ، أو أى مواد دراسية أخرى ، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفى مخى أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية ، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمى إلى التخلف العقلى أو الحرمان الحسى أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية.

وقدم السيد عبد الحميد (٢٠٠٣ : ١٢٦) تعريفاً لمفهوم صعوبات التعلم ينص على أنه مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد فى الفصل العادى ذو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لديهم اضطرابات فى العمليات النفسية ويظهر آثارها فى التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصيل الفعلى فى فهم واستخدام اللغة

وفى المجالات الأكاديمية الأخرى، وهذه الاضطرابات ترجع إلى خلل فى الجهاز العصبى المركزى ولا ترجع صعوبة التعلم إلى إعاقة حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئى سواء كان ذلك يتمثل فى الحرمان الثقافى أو الاقتصادى أو نقص الفرصة للتعلم ، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة.

ويعرف سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٨: ٣٧، ٢٠٠٩: ٤٣) مفهوم صعوبات التعلم بأنه مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد فى الفصل الدراسى العادى ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلى فى مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية ، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى سيطرة وظائف أحد نصفى المخ الكرويين على الآخر ، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت (سمعية أم بصرية أم حركية) ، وإنهم ليسوا متخلفين عقلياً ولا يعانون من حرمان بيئى سواء كان (ثقافى أم اقتصادى أم تعليمى) وأيضاً لا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحى.

رابعاً: التعريفات الفيدرالية (المؤسسات أو الهيئات):

لقد صدرت مجموعة من التعريفات الفيدرالية لتوضيح مفهوم صعوبات التعلم، وفيما يلى عرضاً لبعض هذه التعريفات:

(١) تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (١٩٧٧):

National Advisory Committee for Handicapped Children

صدر التعريف عن اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين عن مرسوم بقانون تحت (٩١ – ٢٣٠) سنة (١٩٦٨) لتعريف صعوبات التعلم ونتيجة لكثير من الانتقادات التى وجهت له صدر تعديل فى ٢٩ نوفمبر بقانون (٩٤ – ١٤٢) سنة (١٩٧٧) وينص على أن صعوبات التعلم هى اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الموجودة فى فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وإن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل فى عجز القدرة لديه على الاستماع أو التفكير أو

الكلام أو الكتابة أو التهجي أو القيام بالعمليات الحسابية كما يحتوى التعريف مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابة المخ والخلل البسيط فى وظائف المخ والعسر القرائى والأفازيا النمائية. ولا يشمل التعريف الأطفال الذين لديهم مشكلات فى التعلم والتى ترجع إلى الإعاقات السمعية أو البصرية أو البدنية أو التخلف العقلى أو الأطفال ذوى العيوب البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية. (Ohlson, 1978: 8)

(٢) تعريف الهيئة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٨١):

Tianal Joint Committee on Learning Disabilities (1981) National

ظهر هذا التعريف نتيجة للانتقادات التى وجهت إلى التعريف الفيدرالى الصادرة عام (١٩٧٧)، وقد رأت الهيئة الوطنية المشتركة المكونة من الست هيئات سابقة الذكر وضع تعريفاً لتلافى سلبيات التعريف السابق وينص على أن صعوبات التعلم هى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التى تظهر فى المشكلات التى تتعلق بمجالات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة والاستدلال وإجراء العمليات الحسابية والتى تكمن داخل الفرد والتى ترجع إلى الخلل الوظيفى فى الجهاز العصبى المركزى والتى تصاحبها بعض الإعاقات مثل (الإعاقة الحسية - التأخر العقلى - الاضطرابات الانفعالية الشديدة) أو بعوامل بيئية مثل (الفروق الثقافية والتعليم غير الملائم) إلا أنها غير ناتجة مباشرة لتلك الظروف. (Hammill , 1990: 18)

(٣)تعريف اللجنة القومية (الوطنية) المشتركة (١٩٩٤) :(NJCLD):

فى عام ١٩٩٤ قامت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) بإدخال بعض التعديلات التى رأت ضرورة إدخالها على تعريفها السابق لسنة ١٩٨١ والتى تضمنت بعض المشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم أو المرتبطة بها مثل مشكلات الضبط الذاتى للسلوك ، مشكلات الإدراك الاجتماعى، مشكلات التفاعل الاجتماعى. وهذا التعريف نص على أن صعوبات التعلم هى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها عن طريق صعوبة ملحوظة تكتسب فى

السمع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات العقلية وهذه الاضطرابات ، وهذه الاضطرابات قد ترجع إلى اضطرابات وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى ويمكن أن يحدث على امتداد حياة الفرد ومن الممكن أن يكون مصحوباً باضطراب فى السلوك والإدراك الاجتماعى.(Polloway et al, 1997 : 298)

ومن خلال العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم نلاحظ أنه ما زال مصطلح صعوبات التعلم – وبالرغم من التاريخ القصير نسبياً لهذا المجال – يشكل عبئاً على المشتغلين به للوصول إلى تعريفات أكثر دقة وشمولاً.

ونود أن نشير هنا إلى أنه وجود بعض نقاط الاتفاق بين التعريفات العربية والأجنبية التى سبق عرضها والتى تناولت مفهوم صعوبات التعلم نوضحها فيما يلى:

١- أن معظم التعريفات إتفقت على وجود خلل وظيفى عصبى بسيط لدى ذوى صعوبات التعلم، وهذا الخلل يكون وظيفيا وليس عضويا، وهو السبب وراء ظهور حالات صعوبات التعلم.

٢- استبعاد الصعوبات الناتجة عن بعض المشكلات مثل: الإعاقة الحسية والعقلية، التخلف العقلى، مشكلات التعلم الناتجة عن عجز بصرى أو سمعى أو حركى أو حرمان بيئى أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية.

٣- ضعف الأداء الأكاديمى لدى الأفراد ذوى صعوبات التعلم.

٤- قلة التفاعل الاجتماعى لدى الأفراد ذوى صعوبات التعلم وأنهم أكثر عزلة وأقل قبولا بالنسبة للعاديين.

٥- إضافة التفكير إلى بعض المشكلات الأكاديمية مثل القراءة، الكتابة، الرياضيات.

٦- الأفراد ذوى صعوبات التعلم يمتلكون مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط فى الذكاء.

٧- التباعد بين نسبة ذكاء المتعلم ذوى صعوبة التعلم ومستوى تحصيله الأكاديمى.

٨- حدوث صعوبات التعلم فى كل الأعمار.

٩- الأفراد ذوى صعوبات التعلم لا يستفيدون من طرق التعليم التقليدية داخل الفصول الدراسية.

وبناء على ما تقدم ، وتأسيساً على التحليل والنقد السابق للتعريفات الخاصة بمفهوم صعوبات التعلم فى البيئة الأجنبية والعربية فإنه يمكن تعريف صعوبات التعلم بأنها «مصطلح عام يصف مجموعة من الأفراد (فى أى عمر) ليسوا متجانسين فى طبيعة الصعوبة أو مظهرها، يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلى فى مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى الاضطراب فى وظائف نصفى المخ المعرفية والانفعالية، ويتمتعون بمناخ ثقافى اجتماعى تعليمى معتدل، ولا يعانون من أى من الإعاقات المختلفة (العقلية، الانفعالية، الجسمية، السمعية، والبصرية)، وأيضاً لا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحى، وأخيراً نلاحظ عليهم بعض الخصائص السلوكية المشتركة مثل النشاط الحركى الزائد، قصور الإنتباه، والإحساس بالدونية، ولذلك فهم يحتاجون إلى طرق تدريس مختلفة».

مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتصلة بالتعلم... حدود فاصلة:

يزخر مجال علم النفس اليوم بالعديد من القضايا والمشكلات النفسية والتربوية، ولعل أهم هذه القضايا والمشكلات قضايا التعريف ومشكلاته المزمنة وقضايا التحديد الدقيق للفروق بين المصطلحات المستخدمة فى نقطة بحثية واحدة، وما يستتبع ذلك من صعوبة فى الترجمة والنقل حيث تتداخل المفاهيم وتستعصى أحياناً أخرى على نطاق الاستقرار والثبات.

ويعد مجال صعوبات التعلم Learning Difficulties من المجالات التى تعج بالمشكلات المستعصية حتى الآن فى التعريف والنقل والترجمة الدقيقة للمصطلحات المستخدمة فى هذا المجال. وفى هذا الإطار يرى مؤلف الكتاب أن يتعرض فى السطور القادمة لقضية المصطلحات المختلفة التى تستخدم للإشارة إلى صعوبات التعلم Learning Difficulties، بالإضافة إلى إلخلط الذى يقع فيه البعض من حيث التعبير عن صعوبات التعلم بمصطلحات أخرى متصلة بالتعلم مثل: مشكلات التعلم Learning Problems، عدم القدرة أو العجز عن التعلم Learning Disabilities، التأخر الدراسى Under Achievement، بطء التعلم Slow Learner، والتخلف العقلى Mental Retradation، .... إلخ.

ويمكن لأخصائى صعوبات التعلم تحديد بعض الفروق بين هذه المفاهيم بالرغم من التداخلات القائمة بينها، وذلك بالعودة إلى الأسباب والأعراض وطرق التشخيص، والتعريفات الخاصة بكل مفهوم من هذه المفاهيم.

وينصح سُليمان عبدالواحد (٢٠١٠ هـ: ٤٨٧) بضرورة تحديد الفروق بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتداخلة معه وذلك على النحو التالى:

(أ) صعوبات التعلم ومشكلات التعلم:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم مشكلات التعلم فى أن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة من الأفراد لديهم صعوبة فى فهم المعلومات التى تقدم لهم ، وفى استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، ولا ترجع الصعوبة لديهم إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو تخلف عقلى ، أما الأفراد ذوو مشكلات التعلم هم الذين يعانون من انخفاض فى التحصيل الدراسى بسبب قصور فى السمع أو الرؤية أو اضطراب الإنتباه ، أو إلى الإعاقة العقلية كما أن الأفراد الذين لديهم مشكلات فى التعلم أكثر قابليه للاضطرابات السلوكية الناتجة عن الفشل فى الدراسة، كما أنهم أكثر بعداً عن الأنشطة التربوية بالمدرسة.(سُليمان عبدالواحد، ٢٠٠٨: ٣٦)

وعلى الجانب الآخر نجد أن مفهوم صعوبات التعلم يستخدم فى إنجلترا ليصف تلميذاً يعانى من مشكلات تعلم مقارنه بأقرانه ، تجعله لا يواصل تعليمه بصورة جيدة ، وهذه المشكلات ترجع إلى المنهج ومحتواه وطبيعته ومستواه ، ويستخدم هذا المفهوم فى أمريكا بديلاً لمفهوم صعوبات التعلم ، عندما يكون هناك فرق فى الإنجاز أو التحصيل أوفى القدرة العقلية العامة مقارنة بالأقران من نفس العمر.

وعلى ذلك فإن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة معينه من الأفراد ، وليست عامه لكل الأفراد الذين لديهم مشكلات تعلم. أى أن مشكلات التعلم هى مظلة كبيرة أعم وأشمل من صعوبات التعلم ، التى لا تعدو إلا أن تكون واحدة من فئات أخرى متضمنة فى مشكلات التعلم.

(ب) صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم:

يشير سليمان عبدالواحد (٢٠٠٨ : ٣٦) إلى أن مصطلح صعوبات التعلم Learning Difficulties يستخدم لوصف فئة معينة من الأفراد لديهم صعوبة تعلم فى القراءة أو الكتابة أو التهجى أو الحساب ، أو العلوم وقد يكون لديهم سيطرة لوظائف أحد نصفى المخ الكرويين على الآخر فى معالجة المعلومات ، أما مصطلح عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم فيصف فرد قد يكون لديه خلل أو اضطراب وظيفى فى أحد نصفى المخ الكرويين.

كما يعد مفهوم صعوبات التعلم Learning Difficulties من المفاهيم الأكثر تشابهاً مع مفهوم عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم Learning Disabilities، وهو مصطلح شائع الاستخدام فى إنجلترا وأمريكا ، وترجم إلى اللغة العربية ليشير إلى صعوبات التعلم. أما مصطلح Learning Disabilities فترجم حرفياً إلى اللغة العربية ليشير إلى عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم، وينتهى مؤلف الكتاب إلى التساؤل التالى: هل هذا راجع إلى الترجمة الحرفية أم إلى الترجمة الإنسانية؟.

ويتضح مما سبق أن البعض يعتبر مصطلحى صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم مترادفين ، بينما يذهب البعض الآخر إلى اعتبار أن مشكلة التداخل بين المصطلحين هى فى الأصل مشكلة ترجمة ونقل المصطلحين إلى اللغة العربية.

ويميل مؤلف الكتاب إلى تبنى الاتجاه الذى يرى أن المشكلة أساساً هى مشكلة ترجمة ، فكلمة Disabilities التى نقلت إلى العربية على أنها صعوبات ، هى فى الحقيقة تعنى جوانب العجز ، مما يجعل مصطلح Learning Disabilities يترجم على وجهه الأكثر دقة إلى جوانب العجز عن التعلم ، أما كلمة Difficulties فهى تعنى بالدرجة الأولى صعوبات ، مما يستلزم ترجمة مصطلح Learning Difficulties على وجه الدقة إلى صعوبات التعلم ، ومما لاشك فيه أن صعوبة التعلم فى نعت ووصف الأفراد كبشر أخف وطأة وشدة من العجز عن التعلم مما يجعل هناك اختلافا بين المصطلحين الأجنبيين الأصليين.

(ج) صعوبات التعلم والتأخر الدراسى:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسى ، فمصطلح صعوبات التعلم ينطبق على الأفراد الذين يتمتعون بذكاء عادى (متوسط أو فوق المتوسط) وترجع الصعوبة لديهم إلى عوامل أسرية أو مدرسية أو نفسية وغير ناتجة عن أية إعاقة حسية أو حركية أخرى ، أما مصطلح التأخر الدراسى فيعرف بأنه إعاقة ترجع لأسباب غير عقلية ، مثل ضعف البصر أو ضعف السمع أو عدم التكيف الاجتماعى فى المدرسة .(سليمان عبدالواحد، ٢٠٠٨ : ٣٧)

و يشار أيضاً إلى أن التأخر الدراسى هو انخفاض أو تدنى نسبة التحصيل الدراسى للتلميذ ذى المستوى العادى لمادة دراسية أو أكثر ، نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة ، منها ما يتعلق بالمتعلم نفسه ، ومنها ما يتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية و الدراسية.

كما ارتبط مصطلح صعوبات التعلم بالتأخر الدراسى لتماثل فئتى صعوبات التعلم والتأخر الدراسى من حيث المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل الدراسى ، وهما يمثلان المظهر الخارجى لهاتين الفئتين.

كما أن هناك أسباب عديدة أخرى محتملة للتأخر الدراسى (صحية – عقلية – اجتماعية –مدرسية) ، ومن ثم يمكن أن نجد تلميذاً يعانى من التأخر الدراسى ، لا بسبب نقص ذكائه عن المتوسط ، وإنما لأى سبب آخر. أما صعوبة التعلم ، فإنها ترجع إلى أسباب أكاديمية أو نمائية محددة، بعيداً عن كل هذه الأسباب المحتملة وراء التأخر الدراسى.

كما يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن التأخر الدراسى الذى يتميز بالعمومية والشمولية ، وأن مصطلح التأخر الدراسى يعنى أن عجلة الإنجاز فى المواد الدراسية تعانى من وجود بعض المشكلات التى تأخر المتعلم عن مسايرة محطات الانتقال من فرقة دراسية إلى أخرى ، و يحدث التأخر الدراسى نتيجة لوجود أسباب متعددة من بينها وجود صعوبات التعلم أى أن التأخر الدراسى مظهر من مظاهر صعوبات التعلم.

(د) صعوبات التعلم وبطء التعلم:

رغم أن الأفراد ذوى صعوبات التعلم يظهرون إنخفاضاً فى التحصيل الدراسى فى بعض أو كل المقررات الدراسية، فإن قدراتهم العقلية تكون عادة متوسطة أو فوق المتوسطة، أما الأفراد بطيئى التعلم فتعد قدراتهم على التعلم فى كل المقررات الدراسية متأخرة بالمقارنة بأقرانهم فى نفس العمر الزمنى، كما أن لديهم مستويات ذكاء تتراوح بين الحد الفاصل Borderline، وأقل من المستوى المتوسط للذكاء مع بطء التعلم فى التقدم والإنجاز الدراسى، ومن لا يمكن اعتبار بطيئى التعلم كحالات صعوبات التعلم بسبب عدم وجود تباعد وتباين واضح بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الدراسى الفعلى.

و مما سبق يتضح لنا الاختلاف بين الأفراد ذوى صعوبات التعلم والأفراد

بطيئى التعلم ، حيث يتصف ذوو صعوبات التعلم بذكاء متوسط ، أو فوق المتوسط ، أما الأطفال بطيئو التعلم فهم يمتلكون حد أدنى من المتوسط بالنسبة لمعامل الذكاء ، لكنهم ليسوا متخلفين عقلياً. و لكن أتباع برامج علاجية تربوية أكاديمية قد يؤدى إلى تحصيل أفضل بالنسبة لذوى صعوبات التعلم عنه لدى بطيئى التعلم.

(هـ) صعوبات التعلم والتخلف العقلى:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التخلف العقلى ، فمفهوم صعوبات التعلم يستخدم للإشارة إلى مجموعة الأفراد الذين لا يستطيعون الاستفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة داخل وخارج الفصل الدراسى بحيث لا يمكنهم الوصول إلى المستوى الذى تؤهله لهم قدراتهم ، ويستبعد من ذلك الأفراد المتخلفون عقلياً أو المعاقون جسمياً أو حسياً.

وفى هذا الصدد يذكر سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٨ : ٣٧) أن صعوبات التعلم تختلف اختلافاً واضحاً عن الإعاقة العقلية ، وبخاصة فيما يتعلق بنسبة الذكاء فذوو صعوبات التعلم يكون ذكاؤهم عادة فى المتوسط أو فوق المتوسط ، مما يفرقهم تماماً عن ذوى الإعاقة العقلية الذين ينخفض ذكاؤهم بدرجة كبيرة عن المتوسط.

وإن كانت صعوبات التعلم قد ترجع إلى عوامل نفسية أو إلى ظروف أسرية تؤثر فى قدرة الفرد التحصيلية فإن التخلف العقلى يرجع إلى عدم اكتمال النمو العقلى الذى يظهر بشكل واضح فى نسبة الذكاء ، و فى الأداء العقلى بحيث يكون الفرد عاجزا عن التعلم والتوافق مع البيئة و الحياة ، و لذلك فإن المتخلفين عقلياً أقل تعلماً ويصعب توافقهم اجتماعياً.

(و) صعوبات التعلم والتفريط التحصيلى:

يعرف فتحى الزيات (٢٠٠٨ ب: ١٥٣) التفريط التحصيلى Ander achievement بأنه الفشل فى استخدام أو توظيف الطاقات أو الإمكانات، أو القدرات العقلية للفرد فى الوصول إلى المستوى التحصيلى أو الأكاديمى الملائم لمستوى ذكائه

أو قدراته، بما يعكس إنخفاضاً دالاً فى الأداء الأكاديمى الفعلى عن الأداء الأكاديمى المتوقع، نتيجة لعوامل دافعية أو انفعالية، ودون وجود صعوبات نوعية محددة سواء كانت نمائية أم أكاديمية.

كما يمكن وصف ذوى التفريط التحصيلي بأنهم أولئك المتعلمين الذين يقل متوسط تحصيلهم الأكاديمى عن المتوسط العام للأفراد بوأحد إنحراف معيارى، ويزيد متوسط ذكائهم عن المتوسط بمقدار وأحد إنحراف معيارى، كما أنهم يفتقرون إلى دافعية الإنجاز وتنقصهم الثقة بقدراتهم، ومعلوماتهمن وكذا المثابرة فى مواجهة الصعاب فإلخاصية التى تفصل بين ذوى صعوبات التعلم، وذوى التفريط التحصيلى هى درجة التفريط التحصيلى.

ويرى مؤلف الكتاب أنه يمكن تفسير حالات ذوى التفريط التحصيلى فى ضوء عوامل الدافعية والإنجاز، فهذه الفئة من المتعلمين قد يرجعون انخفاض تحصيلهم الدراسى إلى ضعف قدراتهم، وقد تكون لديهم مركز ضبط خارجى، وقد يرجعون أسباب تأخرهم التحصيلى أيضاً إلى الصدفة والحظ، ولهذا ينصح بتدريبهم على إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، أما حالات ذوى صعوبات التعلم فيمكن تفسيرها فى ضوء الخلل فى وظائف النصفين الكرويين للمخ، واضطراب العمليات المعرفية، حيث إن من الخصائص التى تميز صعوبات التعلم أنهم يفشلون فى فهم ما يقرؤن، ومن ثم يفشلون فى استيعابه وتمثيله، والاحتفاظ به واسترجاعه، وهذا يؤدى إلى ضحالة البنية المعرفية لديهم، ومن ثم ضعف كفاءة التمثيل المعرفى للمعلومات لدى أفراد هذه الفئة، لذا فإن دلالات وجود قصور فى عمليات تجهيز المعلومات، أو سيطرة أحد أنماط معالجة المعلومات على الآخر يعد محدد قوى ومهم فى التمييز بين ذوى التفريط التحصيلى وذوى صعوبات التعلم.

(ح) صعوبات التعلم والإعاقة التعليمية:

يشير مفهوم المعاقين تعليمياً من الوجهة التربوية إلى وصف عام ليصف الفرد

الذى يعانى من نقص فى قدرته على التعلم بمحاولاته المختلفة، وعلى مزأولة السلوك الاجتماعى السوى نتيجة لما يعانيه هذا الفرد من قصور جسمى، أو حسى، أوعقلى، أو إجتماعى.

ويذكر السيد عبدالحميد (٢٠٠٠ : ١٣٢) أن تعريف مفهوم المعاقين تعليمياً Learning handicapped يشار إليه فى موسوعة التربية الخاصة بأنه مصطلح يتعلق بتقديم إلخدمات للمتعلمين المتخلفين عقلياً بصورة متوسطة وهم المتخلفون عقلياً القابين للتعلم إلا أن لديهم تعويقاً تعليمياً.

(ز) صعوبات التعلم واضطراب التعلم:

يشير مصطلح اضطرابات التعلم إلى إعاقة أو تلف Impairment فى الجهاز العصبى ترجع إلى تباين اختلاف فى الجينات الوراثية، أو إصابة مخية، أو تلف فى المخ أثناء الولادة، أو إلى الحرمان الحسى، أو لعيوب التغذية، أو لتأثيرات أخرى، بينما تدل صعوبات التعلم على عدم القدرة الفعلية على إنجاز مهمة معينة فى حين أن الفرد يمتلك قدرة عقلية كافية لإنجازها.

وقد يستخدم بعض الباحثين مصطلح اضطرابات التعلم للإشارة إلى جميع مشكلات التعلم على مختلف أنواعها، بينما يقصر البعض استخدام هذا المصطلح للإشارة إلى الأطفال الذين يعانون من إصابات مخية إلا ما يؤخذ على هذا الاستخدام هو التداخل الواضح بين هذا المصطلح، ومصطلحات أخرى مثل: الإعاقة العقلية، ومصطلح المضطربين انفعالياً.

وفى ضوء ما سبق فإن وضع الحدود الفاصلة بين فئة صعوبات التعلم والفئات التشخيصية الأخرى يقلل من التداخل بين هذه الفئات ويحد من أخطاء التشخيص ، الأمر الذى يزيد من صدق نتائج الدراسات والبحوث وكذلك فاعلية البرامج العلاجية التى تطبق على فئة من تلك الفئات.

معدلات انتشار صعوبات التعلم:

يعتبر مجال صعوبات التعلم من الميادين الهامة التى ينبغى الاهتمام بها نظراً لتزايد نسب المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم فى معظم المواد الدراسية ، وفى معظم بلدان العالم ، ولما تعكسه من آثار سلبية على المتعلمين والمعلمين فى وقت وأحد.

وقد تختلف معدلات انتشار صعوبات التعلم حسب الدراسات المختلفة فى دول العالم ، وهذا الاختلاف ينبع من اختلاف المحكات المستخدمة فى هذه الدراسات واختلاف المجتمعات التى أجريت عليها ، إلا أنه جميعها تشير إلى كبر حجم المشكلة مقارنة بالإعاقات الأخرى ، مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بها ودراستها.

وفيما يتعلق بنسبة انتشار ذوى صعوبات التعلم فى نظم التعليم العربية فإن المستقرئ لعدد ونسبة حالات صعوبات التعلم فى نظم التعليم العربية يجد أنها ليست بالهينة فنتائج بعض الدراسات تشير إلى ارتفاع نسبة من يعانون من صعوبات التعلم بنسب قد تفوق النسب العالمية ، ففى دراسة محمد الديب (٢٠٠٠) والتى أجريت فى البيئة السعودية أوضحت نتائجها أن نسبة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية من (٢ – ٢٠ ٪) فى مختلف المراحل وعلى المستوى الجامعى تمثل (١٢,٨ ٪).

وفى الأردن أشارت دراسة تيسر الكوافحة (١٩٩٠) إلى أن نسبة حالات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية لدى الذكور بلغت (٩,٢ ٪) فى حين كانت لدى الإناث (٦,٨ ٪).

وفى دراسة زكريا توفيق (١٩٩٣) التى أجريت فى البيئة العمانية بلغت نسبة المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى اللغة العربية والرياضيات (١٠,٨ ٪) ، كما بلغت نسبة الذكور ذوى صعوبات التعلم (١٢ ٪) بينما بلغت نسبة الإناث (٩,٣ ٪).

وفى الإمارات العربية المتحدة ، وكما أشارت دراسة فيصل الزراد (١٩٩١) إلى أن النسبة وصلت إلى (١٣,٧ ٪) لتلاميذ المرحلة الابتدائية منها (١٥,٤ ٪) من

الذكور ، (١١,٨ ٪) من الإناث.

وفى مصر أشارت دراسة مصطفى كامل (١٩٨٨) إلى أن نسبة الصعوبات فى القراءة بلغت (٢٦ ٪) وفى الكتابة (٢٨,٤ ٪) . بينما أوضحت دراسة أحمد عواد (١٩٩٢) أن نسبة انتشار صعوبة التعلم فى مادة الحساب (٤٦,٢ ٪) .

كما أظهرت دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٢) التى أجريت على بعض تلاميذ المرحلة الإعدادية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم (٥٧,٤ ٪) وفى دراسة عبد الناصر أنيس (١٩٩٣) أوضحت نتائجها أن نسبة صعوبات التعلم فى القراءة (١٦,٥ ٪) والكتابة (١٨,٨ ٪) والحساب (٣,٥ ٪) . كما أوضحت نتائج دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٦) أن نسبة صعوبات التعلم فى اللغة العربية (٩,٨ ٪) .

وفى دراسة مصطفى السعيد (١٩٩٧) أوضحت نتائجها شيوع وانتشار صعوبات التعلم فى المرحلة الإعدادية فى مادتى اللغة العربية والرياضيات وكانت صعوبات التعلم أكثر انتشاراً بين الذكور فى مادة اللغة العربية ، وأكثر انتشاراً بين الإناث فى مادة الرياضيات هذا ولم تتضح نسبة المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى الدراسة.

فى حين أشارت دراسة مصطفى أبو المجد (١٩٩٨) إلى أن نسبة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات بالمقارنة بالمواد الأخرى نسبة لا بأس بها وتشير إلى وجود مشكلة فى تعلم الرياضيات. بينما توصلت دراسة فتحى الزيات (٢٠٠٠) إلى أن نسبة صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية لا تقل عن (٢٥ ٪) ، كما توصلت دراسة محرز الغنام (٢٠٠٠) إلى أن نسبة ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم قد بلغت (١٤,٦ ٪) مما يشير إلى مشكلة حقيقية يعانى منها المتعلمين فى تعلم مادة العلوم.

كما أظهرت دراسة جمال فايد (٢٠٠١) ارتفاع ملحوظ فى نسب الأطفال الأكثر تعرضاً لصعوبات التعلم . كما تبين أن هناك تبايناً واضحاً فى نسب شيوع

صعوبات التعلم وفقاً لنوع الصعوبة ودرجة حدتها. كما توصلت دراسة عفاف عجلان (٢٠٠٢) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم قد بلغت (٦,٤ ٪) ، كما تذكر أن نسبة صعوبات التعلم تنخفض عن النسب التى حددتها بعض الدراسات كلما زاد فى عدد المحكات المستخدمة فى تحديد ذوى صعوبات التعلم. وتشير نتائج دراسة نبيل فضل (٢٠٠٣) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين طلاب الجامعة قد تفوق (٥٠ ٪) وهى نسبة تفوق نسب الفئات الخاصة الأخرى.

وأخيراً يضيف جمال فايد (٢٠٠٣) أنه رغم اختلاف تعريفات ذوى صعوبات التعلم وتصنيفاتهم من مجتمع إلى آخر فإنه تم تقدير نسبة تتراوح بين ٣ ٪ إلى ٢٨ ٪ من كل تلاميذ المدارس لديهم صعوبات تعلم.

أما بالنسبة للمؤشرات الحديثة فى العالم – أنه فى عام ١٩٩٤ قد تم تقدير حوالى (٤ ٪ – ٥ ٪) من الأطفال ذوى صعوبات تعلم وأن (٨٠ ٪) من هؤلاء الأطفال لديهم قصور فى القراءة.(جابر عبد الحميد ، ٢٠٠١ : ٢٤٧)

ومما لاريب فيه أن الإحصاءات السابقة عن نسبة ذوى صعوبات التعلم إنما تمثل نسب خطيرة تفوق التوقع وترسم صورة غير مضيئة عن واقع التعليم فى مجتمعنا العربى وتتطلب تضافر الجهود المخلصة للتعرف على وتحديد ذوى صعوبات التعلم من خلال إجراءات محددة ليتسنى لنا تقديم الخدمة والرعاية المناسبة لهم.

تصنيفات صعوبات التعلم:

يرى كثير من المهتمين والمتخصصين فى مجال صعوبات التعلم ضرورة تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة ، واقتراح أساليب التشخيص والعلاج الملائمة ، نظراً لتعدد واختلاف المشكلات التى يظهرها الأطفال ذى صعوبات التعلم باعتبارها مجموعة غير متجانسة فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل أساليب التشخيص والعلاج الملائمة لكل مجموعة حيثُ

إن الأسلوب الذى يصلح لأحدى الحالات التى تعانى من صعوبة خاصة فى التعلم قد لا يصلح لحالة أخرى تتعدد التسميات التى أطلقت على تلك الفئة مثل:

- الأطفال ذوى الإصابات المخية.
- الأطفال ذوى المشكلات الإدراكية.
- الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

و يتفق كل من كيرك وكالفانت (١٩٨٨: ٥-٦)، فيصل ألزراد (١٩٩١: ١٢٥-١٢٩)، وكمال زيتون (٢٠٠٣: ١١٠) على التصنيف التالى لصعوبات التعلم:

١- صعوبات التعلم النمائية:

وهى التى تركز على العمليات العقلية الأساسية التى يحتاجها الطفل فى تحصيلة الأكاديمى وينقسم الى:

* الصعوبات الأولية: الإنتباه، الذاكرة، والإدراك.

* الصعوبات الثانوية: اللغة، والتفكير.

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية:

و هى تلك المشكلات من قبل أطفال المدارس و تتضمن (التهجى، التعبير، القراءة، الحساب، والكتابة)

ويصنفها محمود منسى (٢٠٠٣) كما يلى:

* صعوبات التعلم المرتبة بالمدرسة: وتتمثل فى مجموعة من الصعوبات:

أ - صعوبات التعلم المرتبطة بالمبانى الدراسية.

ب - صعوبات التعلم المرتبطة بالمنهج الدراسى.

*** صعوبات التعلم المرتبطة بالمعلم: وتتمثل فى مجموعة من الصعوبات:**

أ- الإلمام بالمنهج.

ب- الاتجاهات التربوية السليمة.

ج- طُرق التدريس الأساليب المناسبة فى التعلم.

د- الإعداد الأكاديمى.

هـ- التأهيل و التحديث.

*** صعوبات التعلم المرتبطة بالمتعلم نفسه: وتتمثل فى مجموعة من الصعوبات:**

أ – صعوبات صحية (كاللجلجة، التهتهة ... إلخ).

ب – صعوبات تتعلق بعدم قدرة المتعلم على التعلم.

ت – صعوبات تتعلق بالميول والاتجاهات .

ث – صعوبات تتعلق بالتوافق.

ج – التوحد مع ذوى الصعوبات .

ح – الاتجاه السلبى نحو المدرسة و التعلم.

خ – انخفاض مستوى الطموح.

*** صعوبات التعلم المرتبطة بالأسرة: وتتمثل فى مجموعة من الصعوبات:**

أ – التغذية غير الجيدة.

ب – قصور فى النمو الاجتماعى.

ت – فقدان الاهتمام بالمتعلم.

ث – نقص ضروريات الدراسة.

ج – سوء الجو الدراسى بالمنزل.

ح – إلخلافات الأسرية ... إلخ.

و صنف ميرسير (Mercer, 1992: 53)صعوبات التعلم الى ثلاث مشكلات:

*** المشكلات المعرفية: وتشتمل على:**

١ – الإنتباه قصير المدى.

٢ – الإدراك.

٣ – الذاكرة.

٤ – حل المشكلات.

٥ – ما وراء المعرفة.

***المشكلات الأكاديمية: وتشتمل على:**

١ – مهارات القراءة.

٢ – الاستنتاج الحسابى.

٣ – التعبير الكتابى.

٤ – العمليات الحسابية.

٥ – مهارات الكتابة.

٦ – التعبير القرائى.

*** المشكلات الاجتماعية و الانفعالية: وتشتمل على:**

١ – العجز المتعلم.

٢ – التشتت.

٣ – مفهوم الذات.

٤- النشاط الزائد.

٥- الدافعية.

٦- الإدراك الاجتماعى.

وهناك تقسيم آخر يصنف صعوبات التعلم إلى ثلاث تصنيفات هى:

***صعوبات التعلم الأكاديمية: وتشمل:**

١- صعوبات القراءة.

٢- صعوبات الكتابة.

٣- صعوبات التهجى.

٤- التعبير الكتابى.

٥- صعوبات الحساب.

٦- التعبير القرائى.

٧- صعوبات الحركة.

٨- صعوبات التعرف على الكلمات.

*** اضطرابات الاتصال: وتشمل:**

١- اضطرابات التعبير اللغوى.

٢- اضطرابات تمييز الأصوات.

٣- عدم التأنى.

*** اضطرابات المهارات الحركية: وتشمل:**

١- اضطرابات التآزر الحركى.

٢- اضطرابات التآزر البصرى.

٣- اضطرابات التآزر السمعى.

وقدم سارانيل (Saranell , 1997: 177-181) تصنيفاً آخر كما يلى:

*** الصعوبات الأكاديمية: وتضم:**

١- صعوبات القراءة.

٢- صعوبات الكتابة.

٣- صعوبات التعبير الشفهى.

٤- صعوبات الحساب.

٥- صعوبات التهجى.

*** الصعوبات المعرفية: وتضم:**

١- اضطرابات الإنتباه مع فرط النشاط.

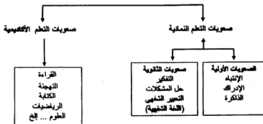
٢- اضطرابات الذاكرة.

٣- صعوبات اللغة.

٤- صعوبات حركية.

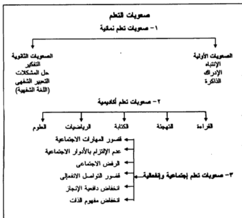
ومما سبق يتضح لنا أنه توجد علاقة ارتباطيه قوية بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، فمثلاً إذا عجز طفل عن القراءة كصعوبة أكاديمية قد يرجع إلى عدم قدرته على تركيب وتجميع الأصوات فى كلمة واحدة أى صعوبات التعلم النمائية المتمثلة فى ضعف توليف الأصوات هى التى تمنع الطفل من القراءة صعوبة أكاديمية.

وعلى ذلك يمكن القول بأن أكثر التصنيفات شيوعاً وقبولاً اليوم بين المهتمين والمتخصصين فى هذا المجال هو التصنيف الذى أورده كيرك وكالفانت (١٩٨٨). والذى يوضحه مؤلف الكتاب فى الشكل التالى :



شكل (١) تصنيف صعوبات التعلم

ولقد اقترح سُليمان عبدالواحد (٢٠١٠ هـ: ٥٠١ – ٥٠٢) تصنيفاً ثلاثياً لصعوبات التعلم من خلال إضافة نوع جديد من الصعوبات ألا وهى الصعوبات الاجتماعية والانفعالية فى الشكل التالى:



شكل (٢) النموذج الثلاثى التفاعلى لصعوبات التعلم كما يراه المؤلف.

ونتيجة لما تقدم يؤكد مؤلف الكتاب على عدم إهمال صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام ، وينصح بالكشف عنها (الصعوبات الاجتماعية والانفعالية) فى مرحلة مبكرة لأنها لا يمكن أن تكون بعيدة عن أن تسبب الصعوبات الأكاديمية، كما أن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية أيضاً تؤثر على مجمل حياة الفرد، فى المدرسة، وفى المنزل، ووقت اللعب، ومن ثم يمكن اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة وعلاجها قبل استفحالها، وهذا ما يعتبره المؤلف نوعاً من الوقاية الأولية للمشكلة.

(٢)

الفصل الثانى
الأسباب والعوامل المسهمة فى صعوبات التعلم

الفصل الثانى

الأسباب والعوامل المسهمة فى صعوبات التعلم

مقدمة:

نظراً لحداثة الاهتمام فى مجال صعوبات التعلم وتداخله مع مصطلحات أخري كالتأخر الدراسى ، والتخلف العقلى وبطء التعلم ، ورغم عدم وضوح الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم ، فإنها لازالت غامضة وغير متميزة ، ولكنه علي الرغم من ذلك فإنه توجد أسباب وعوامل عديدة لصعوبات التعلم عرضها العلماء كل فى مجال تخصصه واهتماماته.

فيذكر فتحى الزيات (٢٠٠٢ :٥٠٧) أن صعوبات التعلم عموماً تحدث نتيجة للعديد من العوامل المتباينة ، بما فى ذلك العوامل الوراثية ، والعوامل البيئية والثقافية غير الملائمة، والأمراض التى تحدث للطفل فى سنوات نموه المبكرة ، وقد تحدث نتيجة اضطراب فى التراكيب الفسيولوجية ، أو العصبية ، أو الكيميائية ، أو نتيجة خلل فى بعض وظائف المخ.

فى حين يري مؤلف الكتاب أن صعوبات التعلم ما هى إلا نتيجة قصور نمائى لعمليات الإدراك البصرى التى تؤثر بشكل عكسى علي اكتساب الفرد لقدرات الإدراك الضرورية للتحصيل الأكاديمى.

ويمكننا تقسيم العوامل المسهمة فى حدوث صعوبات التعلم لدي المتعلمين فيما يأتى:

(أ) العوامل العضوية والبيولوجية: Organic and Biological Factors

أوضحت نتائج الدراسات أن التكوينات العصبية بالمخ تعد من أهم العوامل الحاكمة لعملية التعلم ، وأن المخ يتكون من عدة أجزاء تعمل معاً فى نظام متكامل وذلك علي الرغم من اختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصة بكل منها.(عبد المطلب

القريطي، ٢٠٠٥ : ٤١٧)

ويري مؤلف الكتاب أن أكثر الأسباب معقولية وقبولاً هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبى المركزى وخاصة ما يشار إليه بالخلل الوظيفى بغض النظر عما إذا صاحب ذلك تلف عضوى أم لا. ومن ثم فإن حدوث أى خلل أو اضطراب فى وظائف الجهاز العصبى المركزى لدي المتعلم يؤدي إلي الفشل فى معالجة المعلومات وتجهيزها. ومن ثم الخلل والقصور فى الوظائف النفسية الإدراكية والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدي المتعلم، مما يؤدي بدوره إلي حدوث صعوبات التعلم. ويمكن تفسير ذلك بالشكل التالى:



شكل (٣) مستويات الخلل الوظيفى لدى ذوى صعوبات التعلم.

(ب) العوامل الجينية أو الوراثية : Genetic Factors

يشير عادل عبد الله (٢٠٠٣ : ١٠) إلي أنه قد يزداد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال فى بعض الأسر التى لها تاريخ مرضى لمثل هذه الصعوبات، وهو الأمر الذى يمكن أن يدعم فكرة وجود دور للعامل الوراثى فى هذا الصدد.

حيث أشارت الدراسات أن ما نسبته ٢٠-٣٥٪ من صعوبات التعلم تكون موجودة لدي الأخوة ، وكذلك فإن هذه النسبة ترتفع من ٦٥-١٠٠٪ فى حالة كون الأخوين توأم. (عبد الصبور منصور ، ٢٠٠٣ : ١٦٤)

وفى هذا الإطار أظهرت دراسات علم الوراثة محددات وراثية للقدرة علي التجهيز الفونولوجى ، وتوصلت إلي أنه يمكن توريث مظاهر صعوبات التعلم.(فوقية عبد الفتاح ، ٢٠٠٤ : ٢٠٩)

(ج) العوامل البيئية : Environmental Factors

لاشك أن موضوع صعوبات التعلم غالباً ما يكون انعكاساً لما يعانيه المتعلم من معوقات بيئية ترتبط بصعوبات تعلمه. حيث تشير نصرة جلجل (٢٠٠٠ : ١٩٨) إلي أن الجوع والصداع فى المنزل قد يمنع من التركيز فى الدراسة والذى يعتبر بدوره مشكلة تعليمية، وعلي أية حال ، فإن سوء التغذية أو عدم الحصول علي الرعاية الصحية المطلوبة يمكن أن يؤديا إلي صعوبات أو معوقات عصبية ينتج عنها صعوبات تعليمية.

وتؤكد منال باكرمان (٢٠٠٤ : ٧٨٠) أن سوء التغذية الشديدة فى السنوات المبكرة من حياة الأطفال تجعلهم يعانون من صعوبات فى تعلم المهارات الأكاديمية.

وهناك دراسات كثيرة قد ذكرت أسباباً تربوية متعلقة بالمدرسية تري أنها أكثر صلة بصعوبات التعلم وهى تتمثل فى المدرسة و صعوبة المناهج الدراسية ، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات المتعلمين (كريمان منشار ، ١٩٩٤ : ٣٨٨ - ٣٩٣) ، ويري المؤلف أن هذه الأسباب المرتبطة بالعملية التعليمية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر تعرقل أو تحد من عملية التعلم واكتساب المهارات والخبرات المطلوبة، ويضيف سليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ أ: ١٦) أن استخدام العقوبات المتكررة للمتعلم في بداية التعلم وخاصة في المرحلة الابتدائية قد يؤدي إلي حدوث صعوبات فى التعلم لديه في المستقبل.

ويقرر عبد الوهاب كامل (٢٠٠٤ : ١٢٧ - ١٢٨) أن مصادر صعوبات التعلم تتلخص فى ثلاثة مصادر:

أ- إعاقة حسية أو أن الحواس لا تقوم بوظائفها كما ينبغى أن تكون ، وفي تلك الحالة فإن المطلوب هو تحديد نوع الصعوبة بدقة : سمعية (الأطفال ضعيفو السمع والصم) ، بصرية (ذوو البصر الضعيف ، قصر النظر ، طول النظر ، عمي الألوان ، ... إلخ)، أو إعاقة حركية بجميع أنواعها. وفي كل حالة من الضرورى وع المتعلم فى برنامج تربوى تعليمى دقيق يحقق له العمليات التعويضية.

ب- قد تكون الحواس سليمة ولكن هناك إصابة أو تلف أو خلل وظيفى فى المراكز العصبية العليا وفي هذه الحالة لابد من تحديد:

١- نوع الإصابة الموجودة.

٢- درجة الإصابة المخية.

وإذا ما تم تحديد تلك العوامل أمكننا تحديد دور الطبيب ، ودور المعلم ، ودور المنزل فى مواجهة مشكلات ذوي الإصابة المخية.

ج- وفي بعض الأحيان تحدث بعض صعوبات التعلم بسبب عدم إمكانية تنفيذ أوامر المخ عن طريق النظام العصبى المحرك (مثل بعض الحالات التى يكون الطفل فيها قادراً علي سماع الأصوات اللغوية وفهمها ولا يمكنه كتابة أو تقليد الحروف المرئية أو المسموعة) ، وصور الإعاقات الحركية خير مثال علي ذلك.

ويشير سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ د:٣٢) إلي أن من حق الأفراد ذوي صعوبات التعلم علينا كمربين ومعلمين أن نبحث عن أسباب وجودهم في هذا المستوي المتدني في التحصيل الدراسي ربما ظروف اجتماعية أو نفسية أو بيئية أو صحية ... يجب أن نحاول أن نبحث عن الأسباب لنتمكن بعدها من إيجاد الحلول الملائمة.

ومما سبق يري المؤلف أن صعوبات التعلم تعتبر عملية متعددة العوامل

ومتفاعلة الأسباب الأمر الذى لا يمكن إغفاله عند تشخيص هذه الصعوبات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ، فربما تشير العوامل السابق ذكرها إلي أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة من انخفاض المستوي الوظيفى للمخ أو المهارات الإدراكية أو عدم كفاءة أساليب التدريس الجيدة أو بعض العوامل البيئية التى تعوق التحصيل الدراسى والتقدم التعليمى فى المراحل الدراسية التالية ، أو التفاعل بين أكثر من عامل من العوامل السابقة ، ومن ثم فإن من الأهمية بمكان أن يكون مدرس هذه المرحلة التعليمية علي قدر كبير من القدرة علي تشخيص أعراض الصعوبات فى التعلم ، بالإضافة إلي تدريبه علي الاستخدام الأمثل لوسائل العلاج المناسبة والفعالة لتلك الصعوبات.

وفي هذا الصدد فإن العديد من الجامعات بدأت فى تدريب معلمين للتعامل مع فئة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، كما أنشئ العديد من المراكز العلمية المتخصصة فى تشخيص صعوبات التعلم ، كما تم إنشاء مدارس متخصصة لهؤلاء المتعلمين.

(٣)

الفصل الثالث
المداخل والنماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم

الفصل الثالث

المداخل والنماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم

مقدمة:

نظراً لحداثة البحث فى مجال صعوبات التعلم تم دراسته من خلال أنظمة متعددة، فقد اختلف المهتمون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم حول تعريفها ، وعلى الأسباب الفعلية لها ، وكيفية تشخيص الأفراد الذين يعانون منها ، والإستراتيجيات والأساليب التربوية التى يمكن تقديمها لمثل هذه النوعية من الأفراد، وفى هذا الصدد نجد أن هناك ثلاث اتجاهات تسيطر على التوجهات البحثية والنظرية فى مجال صعوبات التعلم وهى: الاتجاه النفسى العصبى Neuropsychological، والاتجاه السلوكى التحليلى Behavior Analysis ، والاتجاه المعرفى (نموذج تجهيز ومعالجة المعلومات) .Information Processing

وقد انبثقت من تلك الاتجاهات الثلاثة السابقة مجموعة من النظريات التى حاولت تفسير صعوبات التعلم ، نعرض لها مع التركيز على تلك التى تناولت تجهيز ومعالجة المعلومات ، والتى تتبناها الدراسة الحالية فى تفسيرها لصعوبات التعلم ، وذلك على النحو التالى:

(١)– النظرية النيورولوجية:

تفترض هذه النظرية أن العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية ، ويظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم بوضوح كثيراً من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين.

ويكاد يتفق أغلب المنظرون فى النموذج النيورولوجي على أن صعوبات التعلم تنتج من إصابات المخ المكتسبة ، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفى بين نصفى

المخ (السيطرة المخية) ، والعوامل الكيميائية والحيوية.

أ- إصابة المخ المكتسبة:

إن إصابة المخ تؤدى إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية مما يؤدى بدوره إلى حدوث صعوبة فى التعلم.

ب- عدم توازن قدرات التجهيز المعرفى بين نصفى المخ (السيطرة المخية):

وقد أكد مؤيدو هذا الاتجاه على أن صعوبات التعلم تنتج عن عدم توازن قدرات التجهيز المعرفى لدى الطفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة حيث إن كلا من النصف الكروى الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المتزامنة للمعلومات البصرية والمكانية، والنصف الكروى الأيسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية ، والتكامل بين النصفين مطلوب وضرورى لعملية التعلم. والاضطراب الوظيفى فى أى منهما يسبب حالة من عدم التوازن وبالتالى صعوبات فى التعلم.

ويمكن توضيح فصوص المخ الأربعة المكونة للنصفين الكرويين بالشكل التالى:

شكل (٤) فصوص المخ الأربعة المكونة للنصفين الكرويين

ويرى بعض الباحثين فى حالة قيام نصف المخ لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، بنشاط معين فإنهم يواجهون صعوبة فى توزيع الجهد لنشاط آخر يتداخل مع الجانب نفسه من المخ.(Kreshner & stringer, 1991 : 560 - 565)

ولأن مشكلة الأطفال ذوى صعوبات التعلم تبلغ من الغموض حداً كبيراً فقد ذكر سليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٢) العديد من الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم ومن هذه الأسباب: سيطرة وظائف أحد النصفين الكرويين للمخ على الآخر، الاضطراب فى وظائف نصفى المخ المعرفية والانفعالية.

وترى باتمان (Bateman) عام ١٩٦٧ أن حالة عدم القدرة على التعلم (صعوبة التعلم) ترجع إلى ما يسمى بنقص السيطرة المخية Lack of Cerebral Dominance.

فى حين تذكر سعاد الفورى (٢٠٠٣) أن الاختلاط فى الجانبية المخية يهيئ ويمهد لوجود صعوبات التعلم واستمرارها.

وأوضح كل من جان كاستون (١٩٩٧، ٢٨١-٢٨٦) أن السيادة الجانبية والتى يقصد بها سيطرة أحد نصفى كرة المخ على نشاط أو وظيفة ما من نشاطات ووظائف الجسم تعتبر ذات علاقة بظهور صعوبات القراءة والتى هى ضمن صعوبات التعلم.

يؤكد كل من بلانت وآخرين (Plante et al , 2000)، جوجينج وآخرين (GuoJing et al , 2001)، جابر عبدالحميد (٢٠٠١) ، هويدا غنية (٢٠٠٢) ، فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤) ، وسليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ج) على أن صعوبات التعلم ترجع إلى سيطرة النصف الكروى الأيمن للمخ (النمط الأيمن) على الأيسر.

بينما يشير عبد الناصر أنيس (١٩٩٣ : ٨٣) أن جوردن (Gordon) عام ١٩٨٣ ذكر أن كلاً من نصف المخ الأيمن ونصف المخ الأيسر مطلوبان وضروريان لعملية التعلم والاضطراب الوظيفى فى أى منهما يسبب صعوبات التعلم.

ومن ثم فإن حدوث أى خلل أو اضطراب فى وظائف نصفى المخ لدى المتعلم ينعكس تماماً على سلوكه، حيث يؤدى إلى قصور أو اضطرابات فى الوظائف

الإدراكية والحركية والمعرفية واللغوية والدراسية وبالتالى يؤدى لحدوث صعوبات التعلم لدى المتعلم.

ويضيف خيرى المغازى (٢٠٠٠ : ٢٢) أن جيمس هارتلى (Jemes Hartly) عام ١٩٩٨ قد أوضح أن عدم مراعاة النمط المفضل فى التعلم والتفكير لدى المتعلمين يؤدى إلى حدوث صعوبات فى التعلم.

ويشير مصطفى كامل (١٩٨٨ : ٢٤٠) إلى أن طريقة المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى معالجة المعلومات تعتبر مصدرا رئيسيا فى تفسير هذه الصعوبات ، حيث يختلف المتعلمين ذوو النمط الأيسر منهم عن ذوى النمط الأيمن فى أنماط معالجتهم للمعلومات ، فيفضل ذوو النمط الأيسر الفحص الدقيق للتفصيلات ، ولذا فإنهم يستغرقون وقتاً أطول فى الاستجابة ، بينما يفضل ذوو النمط الأيمن النظرة الكلية للأشياء وتلك تحتاج وقتاً أقل للاستجابة.

وقد أوضحت منى حسن (٢٠٠٤ : ٣٢٢) أن سميث (Smith) عام ١٩٨٣ قد ذكر أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم قدرات سليمة إلا أن مشكلاتهم تكمن فى الأساليب أو الأنماط التى يستخدمونها فى تجهيز ومعالجة المعلومات حيث تكون غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة.

ويضيف أحمد مهدى (٢٠٠٢ : ٢٧٢) أن استخدام المتعلمين أنماط معالجة معلومات غير مناسبة هو سبب رئيسى فى وجود صعوبات التعلم لدى هؤلاء المتعلمين.

وعلى الرغم من المزايا التى قدمها أصحاب النظرية النيورولوجية إلا أن التفسيرات التشخيصية فى ظل هذه النظرية تحتاج إلى خبرات إكلينيكية ماهرة ومدربة الأمر الذى يصعب توفيره بالنسبة للأعداد المتزايدة من ذوى صعوبات التعلم والاضطرابات المخية الوظيفية الأخرى.

(٢)- نظرية التأخر فى النضج (المدخل النمائى):

يذهب أصحاب هذه النظرية إلى تفسير صعوبات التعلم على أنها تعكس بطئاً فى نضج العمليات البصرية ، والحركية ، واللغوية ، وعمليات الإنتباه التى تميز النمو المعرفى ، ونظراً لأن كل فرد يعانى من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج ، فإن كلا منهم يختلف فى معدل وأسلوب اجتيازه لمراحل النمو ، ونظراً لأن المنهج المدرسى يفوق مستويات استعداد الأفراد الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما ، فإن هؤلاء الأفراد يفشلون فى المدرسة.: (Lerner, 2000 187 - 188)

ولم تسلم نظرية التأخر فى النضج من الانتقادات حيث وجه إليها أنها تتجاهل خاصية التفاعل بين النضج والنمو ، مما يجعل السبب المباشر للخاصية موضوع الاهتمام غير محدد و واضح بصورة ملموسة.

(٣)- المدخل السلوكى:

يرجع هذا النموذج صعوبات التعلم إلى أساليب التحصيل الدراسى الخاطئة ، والتى قد ترجع إلى استخدام طرق التدريس غير الملائمة بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة وكثرة عدد المتعلمين ، وافتقارهم إلى الدافعية للتعلم والدراسة ، علاوة على وجود ظروف بيئية غير ملائمة فى كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع ، لذا يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة الاجتماعية ، والتعرف على التاريخ التعليمى والتحصيلى للتلميذ.

ويرى المؤلف أن هذا المدخل له الكثير من نقاط القوة ، حيث يركز على الفردية فى التعامل مع المتعلمين ذوى صعوبة التعلم ، كما أنه يُقيِّم تاريخ تعلم الطفل وأيضاً أكتسابه للمهارات المفقودة.

(٤)- نموذج العمليات النفسية:

يركز هذا النموذج على أن التجهيز العقلى للمعلومات يعتمد على العمليات

الإدراكية وقدرات الإنتباه والذاكرة.

ولقد انبثق نموذج العمليات النفسية عن النموذجين الإدراكى - الحركى والنفس - لغوى ، ويمثل هذا النموذج الاتجاه النفسى فى دراسة صعوبات التعلم ، كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من قصور فى عملية الإنتباه أكثر من أقرانهم العاديين ، وأن صعوبات التعلم هى حالة من التأخر النمائى فى الإنتباه الانتقائى. (Conte, 1998 : 68)

وعلى هذا نجد أن العمليات النفسية الأساسية من المكونات الهامة فى معظم تعريفات صعوبات التعلم ، وقد ذكر فى هذه التعريفات أن الاضطراب فى تلك العمليات النفسية الأساسية يعتبر من المظاهر الأولية للاضطراب الوظيفى البسيط وأيضاً المشكلات الأكاديمية لذوى صعوبات التعلم.

(٥)- نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات (المدخل المعرفى):

لقد ترتب على قصور المداخل والنظرات السابقة ، والتى حاولت تفسير صعوبات التعلم عن تقديم تفسيرات مقنعة لبعض اضطرابات العمليات المعرفية بصفة عامة ، وصعوبات التعلم بصفة خاصة ، ظهور مدخل آخر يمكن أن يطلق عليه المدخل المعرفى والذى تأثر بالتيار المعرفى فى تفسير الظواهر النفسية ، والذى شهدته العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضى.

وفيما يلى عرضاً لهذا المدخل - المدخل المعرفى - فى تفسيره لصعوبات التعلم بشىء من التفصيل وذلك على النحو التالى:

أ - نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات : Information Processing Theory

إن اتجاه تجهيز ومعالجة المعلومات كأحد المكونات الهامة فى علم النفس المعرفى فى تفسير السلوك الإنسانى على اختلاف مظاهره، و مجالاته من أفضل الاتجاهات لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلى المعرفى المرتبط بهذا السلوك ، فهذا

الاتجاه يهتم بدراسة كيفية اكتساب المعلومات و تخزينها واستعادتها عند الضرورة كما يهتم بدراسة الأنماط التى يستخدمها الفرد فى معالجة المعلومات.

وتنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى المخ الإنسانى على أنه أشبه بالحاسب الآلى ، فكلاهما يستقبل المعلومات ، ويجرى عليها بعض العمليات ثم يعطى وينتج بعض الاستجابات المناسبة ، لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها.

وتفترض نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات وجود مجموعة من ميكانيزمات التجهيز داخل الكائن الحى ، كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة ، وأن هذه العمليات يفترض فيها أن تنظم وتتابع على نحو معين. وتسعى هذه النظرية إلى فهم سلوك الإنسان حين يستخدم إمكاناته العقلية والمعرفية أفضل استخدام ، فعندما تقدم للفرد معلومات فيجب عليه انتقاء عمليات عقلية معرفية معينة وترك عمليات أخرى فى الحال.(سيد أحمد عثمان ، فؤاد أبوحطب، ١٩٧٨ : ١٠٢ - ١٠٣)

ويستخدم مصطلح تجهيز ومعالجة المعلومات للإشارة إلى العديد من المداخل المعرفية لدراسة السلوك الإنسانى ، حيث يمكن فهم العمليات العقلية للإنسان بصورة أفضل إذا نظرنا إليها كنظام من المدخلات - العمليات أو المعالجات - المخرجات وهو النظام الذى يتبعه المخ الإنسانى فى أثناء قيامه بالتسجيل الرمزى للمعلومات واختزانها واسترجاعها.

والإنسان كمجهز للمعلومات ، فهو يتميز عن سائر المخلوقات الأخرى ، لأنه يبحث ويفكر ويبتكر ويجهز المعلومات من خلال معالجته لها ، ومن ثم تكمن أهمية هذه النظرية - تجهيز ومعالجة المعلومات - من خلال الاهتمام بتفسير العمليات العقلية المعرفية التى يمر بها السلوك الإنسانى.

ويتكون التعلم من عدة عمليات معقدة داخلية تحدث بين مرحلة تلقى المثيرات البيئية واستجابة الفرد لهذه المثيرات ، ويطلق على هذه المثيرات البيئية التى تؤثر فى

الحواس مدخلات التعلم ، ويطلق على استجابات الفرد مخرجات التعلم ، أى أن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تحاول وضع تصورات وافتراضات تفسر العمليات التى تستقبلها الحواس ، ثم تقوم بتجهيزها حتى تؤدى إلى مخرجات استجابية. (جابر عبد الحميد ، ١٩٨٥ : ٢٣٧)

ويمكن وصف العمليات التى تؤدى إلى السلوك من مدخلات تمثيل المادة المكتسبة بشكل أكثر ثراءً وتكاملاً من خلال دقة الإدراك ، وتبسيط عرض بنية المادة المتعلمة وتوافر الخبرات السابقة.

وفى هذا الصدد ، تبنى علماء النفس المعرفى اتجاه التحليل المفصل ، والذى بدأه علماء الجشطلت ولكن بصورة أكثر دقة وباستخدام تكتيكات منظمة ، آخذين فى اعتبارهم افتراضاً أساسياً مؤداه أن معالجة وتجهيز المعلومات تتم فى سلسلة من الإجراءات العقلية أطلق عليها أنور الشرقاوى (٢٠٠٣ : ٧١ - ٧٣) مسمى مراحل التجهيز العقلى للمعلومات ، والتى يتبلور عنها عدة عمليات تحدث مرحلياً فى البناء المعرفى للإنسان ، وذلك منذ تقديم أو ظهور المثير حتى صدور الاستجابة.

لذلك انصب اهتمام علماء النفس المعرفى على معرفة كيف تسجل الانطباعات الحسية وكيف تخزن فى المخ وكيف تستخدم فى حل المشكلات ، فهم يبحثون بجدية عن العمليات المعرفية التى تتم فى المخ البشرى.

ومما تقدم يتضح أنه يمكن النظر إلى عملية معالجة وتجهيز المعلومات بوصفها عملية تتابع أو تعاقب لعمليات الاكتساب ، والتجهيز والمعالجة ، والتخزين والاسترجاع. وأن محور الاهتمام فى اتجاه معالجة وتجهيز المعلومات يتحدد فى عمليات أو ميكانيزمات التجهيز والمعالجة الداخلية التى تتم أثناء أداء الأفراد للأنشطة العقلية المعرفية المختلفة. ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه على الطبيعة الدينامية لتلك العمليات ، وعلى اعتبارها عمليات مترابطة أكثر منها منفصلة.

ويفترض أصحاب نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات التوازى بين النظام النفسى للإنسان والكمبيوتر ليس فى البنية أو النواحى الفيزيائية التى تسمى بالمكونات المادية Hardware، ولكن فى النواحى الوظيفية أو العمليات التى تسمى بالمكونات البرامجية Software. (سيد أحمد عثمان ، وفؤاد أبوحطب ، ١٩٧٨ : ١٠٠ – ١٠١)

ويرى الكثير من علماء علم النفس المعرفى أن أوجه التشابه والاختلاف بين الإنسان والكمبيوتر تتمثل فيما يلى:

يستقبل الإنسان المعلومات من خلال حواسه أو مستقبلاته الحسية ، بينما يستقبل الكمبيوتر المعلومات من خلال قارئ البطاقات أو الكروت الممغنطة أو الديسكات أو بأى وسيلة أخرى ، عمليات تشفير وتخزين وتجهيز ومعالجة المعلومات ، يقوم بها الكمبيوتر إلكترونياً وتكون عمليات التجهيز محكومة ببرنامج معين ، بينما يقوم الإنسان بتشفير وتخزين وتجهيز ومعالجة المعلومات اعتماداً على عمليات متعلقة بالضبط الداخلى ، تخرج نواتج التجهيز والمعالجة للمعلومات مطبوعة ، بينما تخرج الاستجابات لدى الإنسان فى صورة لفظية أو حركية أو أدائية وقد يحدث ألاَّ يستجيب الإنسان بصورة صريحة Overly، وإنما يقوم بتخزين المعلومات التى تم تجهيزها فى الذاكرة طويلة الأمد ليستخدمها عند الحاجة إليها.

لذلك تنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى مخ الإنسان باعتباره يشبه الكمبيوتر فكلاهما يستقبل المعلومات (المدخلات)، ثم يخزنها فى الذاكرة بعد تحليلها وتنظيمها (العمليات التنفيذية التى يقوم بها نظام التجهيز المركزى)، ثم ينتج بعض الاستجابات الملائمة (المخرجات)، ويوضح الشكل التالى أوجه التشابه بين نظام الكمبيوتر ونظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنسانى كما أوردته ليرنر (Lerner, 2000 : 200).

الذاكرة		
المدخلات	وحدة المعالجة المركزية C.P.U	المخرجات
لوحة المفاتيح – لوحة الرسم – مفاتيح التشغيل – الفأرة – شاشة تعمل باللمس – التعرف الصوتي – أقراص ممغنطة – البريد الإلكتروني – استقبال.	تقوم البرامج بتجهيز وإعادة تشغير المعلومات من خلال تنشيط مسجلات كهربائية.	الشاشة – الطابعة – طابعة برايل – الصوت – اسم البريد الإلكتروني – إرسال.
نظام الكمبيوتر		

الذاكرة		
المدخلات	المخ: نظام التجهيز والمعالجة المعرفية	المخرجات
البيئة – السمع – البصر – القراءة – اللمس.	يقوم المخ الإنساني بتجهيز وتشغير المعلومات من خلال تنشيط الخلايا العصبية.	السلوك – الكلام (التحدث) – الكتابة – نتائج التعلم – الاستجابة الحركية.
نظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنساني		

شكل (٥) أوجه التشابه بين نظام الكمبيوتر ونظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنساني

يتضح من الشكل (٥) أن هناك أوجه للتشابه والتكامل بين علم النفس المعرفى والنظم الآلية لتجهيز ومعالجة المعلومات، أى بين نظام عمل الكمبيوتر ونظام وأنماط الفرد الإنسانى فى تجهيز ومعالجة المعلومات.

لذلك فإن نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات فى المخ الإنسانى تعتمد على التجهيز والمعالجة المعرفية المتزامنة بالإضافة إلى التجهيز والمعالجة المعرفية المتتابعة للمعلومات، بينما تعتمد نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات فى الكمبيوتر على التجهيز والمعالجة المعرفية المتتابعة للمعلومات، بالإضافة إلى أن نماذج المخ تقدم تفسيرات لبعض الخصائص المميزة لعمليات التجهيز لدى الإنسان مثل: (القدرة على اشتقاق التعليمات، تجهيز المعلومات غير المكتملة، تعلم المعلومات والمعارف الجديدة وإعادة صياغتها والوليف بينها وابتكار أنماط جديدة من المعرفة تختلف فى خصائصها الكيفية عن مدخلاتها أو الصيغ الخام لها.(فتحى الزيات، ١٩٩٨: ١٩٩)

فالأفراد يختلفون عن الآلات لأن الآلات تسير بصورة روتينية موضوعة مسبقاً، وبخطوات معلومة لا تستطيع الآلة أن تحيد عنها، ولكن بنى البشر يستطيعون أن يتحكموا ويغيروا أفعالهم على حسب ما يقتضيه الموقف، فالأفراد يضعون أهدافاً، ويصممون أنماطاً للتفكير والتذكر فى سبيل التوصل إلى هذه الأهداف بصورة تعبر عن إيجابية كبيرة، ولو كان بنى البشر آلات لما رأينا هذا الاختلاف الظاهر فى أنماط معالجة وتجهيز المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ بين الناس فيما يقومون به من أنشطة.

ومن ثم يتضح وجود اختلاف واضح بين المخ الإنسانى والكمبيوتر فى معالجة وتجهيز المعلومات، فالإنسان يقوم بتجهيز المعلومات عقب استقباله الحقيقى للمثيرات معتمداً على بنيته المعرفية، ويستطيع الإنسان أن يفكر ويبتكر ويربط الأحداث ببعضها البعض، بينما يعجز الكمبيوتر عن ذلك تماماً لأنه محكوم بالآلية، وعدم القدرة على التصرف فى المواقف المختلفة، فلا يمكن أن يعمل الكمبيوتر إذا وجد به خطأ فى أحد المدخلات على عكس المخ البشرى الذى يعمل بكفاءة حتى ولو كانت بعض المدخلات خاطئة.

ويمكن الإشارة إلى كيفية تجهيز ومعالجة المعلومات من خلال دراسة ما يحدث داخل المخ البشرى من عمليات معرفية مختلفة وتنظيمها عند مواجهة الفرد

لمشكلة ما، وحتى وصوله إلى حلول عملية لها، وهذه تعد من الدراسات والبحوث الحديثة فى علم النفس المعرفى بصفة عامة، فهذا العلم يهتم بدراسة طرق إحراز المعرفة وتحصيلها وحفظها وتحويلها واستخدامها فى توجيه القرار، وفى أداء النشاط الفعال.(فؤاد أبوحطب، ١٩٩٦: ١٣)

وإذا أردنا أن نتعرف على أصل المعلومات فإنه ينبع من كل ما هو فيزيقى المنبع ، ومن ثم فهى طاقة ، وإن كانت جميع صور الطاقة تتحول كل منها إلى الأخرى ، فإن المعلومات كذلك تتحول من صورة لأخرى ، فإن الحديث يدور دائماً حول نظامين هما: المدخلات (مصدر المعلومات: وهو كل ما يوجد خارج الإنسان) والعمليات (مجهز هذه المعلومات: وهو المخ الإنسانى الذى يوصف بأنه أضخم وأعقد مجهز Processor للمعلومات فى الوجود). (عبد الوهاب كامل ، ٢٠٠٤: ٣٢٨ – ٣٢٩)

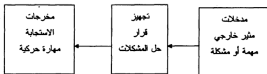
فالفرد حينما يقوم بتجهيز ومعالجة المعلومات المقدمة له إنما يستخدم نمطاً معيناً فى معالجتها وتجهيزها، كما أنه يميل إلى تفضيل استخدام نمطاً معيناً فى معالجة وتجهيز المعلومات، وقد يكون هذا النمط مرتبط بشكل أو بآخر بأحد نصفى المخ (الأيمن أو الأيسر) ، أو النصفين الكرويين معاً (النمط المتكامل فى معالجة المعلومات) حيث يرتبطان بنماذج تجهيز ومعالجة المعلومات المتتابعة والمتزامنة معاً.

إن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تهتم بمعرفة الخصائص التى ترتبط بتدفق المعلومات فى الجهاز العصبى للفرد، إلا أنها لا تتناول بشكل مباشر عمل الوحدات الفسيولوجية العصبية أو كيفية انتشار كمية المعلومات التى تتدفق خلاله.

وعلى هذا، يعرف مؤلف الكتاب مفهوم تجهيز ومعالجة المعلومات على أنه مجموعة من العمليات النفسية والعقلية ذات التعقيد مثل: (استقبال المعلومات، الإنتباه، الإدراك، التذكر، التفكير ، وحل المشكلات) والتى يقوم بها الفرد خلال تناوله للمعلومات، ويؤثر نمط الفرد فى معالجة وتجهيز المعلومات على الاستجابة التى يقوم

بها، ويساعد فهم هذه العمليات فى تفسير سلوك الأفراد وتحديد نمطهم فى معالجة وتجهيز المعلومات.

ويفترض بعض العلماء أن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تعتمد على المثير الخارجى الذى يتم استقباله، ثم يتبعه بعض التجهيزات والمعالجات العقلية الخاصة بالتفكير مثل: حل المشكلات ، وأخيراً يوجد قرار يجب اتخاذه تجاه هذا المثير ، لاستخراج نوع ما من الاستجابة ، ويوضح الشكل التالى نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات كما أورده إيزنك (Eysenck, 2000 : 423)



شكل (٦) نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات

فالأفراد طبقاً لهذه النظرية مجهزون ومعالجين للمعلومات التى تقدم لهم ويستقبلونها بوعى، وبشكل خاص تنصب أهمية نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات فى الدور الذى يقوم به المخ البشرى فى معالجة وتجهيز المعلومات التعليمية.

أما إذا أردنا التعرف على دور المخ البشرى ، فإن دوره يتمثل فى إعطاء الأوامر لتجهيز ومعالجة المعلومات اللازمة للتصرف حسب كل مشكلة ، ولكى يقوم بهذا الدور الهام ، فهناك تجهيزات ومعالجات معرفية خاصة بعملية التنظيم الذاتى مثل حل المشكلات ، وبناء على ذلك ، فإن المخ الإنسانى نشط فى هذه التجهيزات والمعالجات. (Dunn, 2002 : 23)

ويتضح مما تقدم عرضه عن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات ، أن من ضمن اهتمامات علم النفس المعرفى المعاصر كيفية تجهيز ومعالجة المعلومات ابتداءً من

استقبالها من البيئة عن طريق الحواس حتى صدور الاستجابة ، لذا فهذا الفرع من فروع علم النفس – علم النفس المعرفي – يركز بشكل كبير على ما هية المعرفة التى يستقبلها الإنسان وهضمها هضماً سليماً وصولاً للفهم ، لذلك تنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى الفرد نظرة شاملة ومتكاملة ، وتبحث جاهدة للكشف عن العمليات التى تكمن خلف القدرات العقلية لديه ، ومدى قدرته على استخدام النمط المناسب فى معالجة وتجهيز المعلومات عندما يتعرض لموقف تعليمي ما ، ودراسة الصعوبات التى تعوقه عن استخدام هذا النمط الذى ربما يسهم بشكل فعال فى تحسين عملية التعلم لديه، وبالتالى وضع البرامج التدريبية اللازمة من خلال رسم الخطط الملائمة لقدرات كل فرد لتخفيف مثل هذه الصعوبات وعلاجها من المنظور العقلى المعرفى.

ب – نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات:

لقد حاول بعض علماء النفس الفسيولوجي والمعرفى و التربوى وفى علم وظائف الأعضاء و فى علوم الأعصاب و الطب النفسى اشتقاق أو توليف العديد من النماذج المعرفية التى يتناول بعضها كيفية تتابع تدفق المعلومات The flow of in-formationخلال مكونات نظام تجهيز ومعالجة المعلومات لدى الفرد ، فى حين يتناول بعضها الآخر أنماط تجهيز ومعالجة المعلومات لديه.

ويعرف عبد الوهاب كامل (٢٠٠٤ : ٣٢٨) ، النموذج على أنه تصور تخطيطى يفترض أنه يوضح الصفات والعلاقات المتداخلة بين العناصر المكونة له ويسمح بدراسة وتفسير الظاهرة موضوع البحث والتى يصعب ملاحظتها ورصدها بأسلوب مباشر واللغة دائماً هى وسيلة التعبير عنه.

وقد أخذت نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات صيغاً وأشكالاً متعددة ، والتى يتم تمثيلها غالباً برسومات تخطيطية توضح الكيفية التى يتم بها تجهيز ومعالجة المعلومات.

و سوف نعرض فيما يلى لأهم هذه النماذج:

١- نموذج التخصص الوظيفى للنصفين الكرويين :

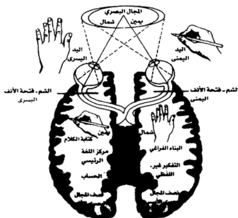
Cerebral Specialization Model

يفترض نموذج التخصص الوظيفى للنصفين الكرويين أن التنظيم العصبى المتضمن فى وظائف نصف المخ الأيسر لا يتفق مع التنظيم العصبى الخاص بالوظائف المعرفية لنصف المخ الأيمن. و كل نصف من نصفى المخ لديه تراكيبه العصبية المتخصصة فى معالجة أنواع بعينها من المعلومات، وأصبح ينظر إلى نصف المخ الأيسر على أنه متخصص فى معالجة الكلمات والجمل و التفكير العقلانى المنطقى Logical ، ونصف المخ الأيمن على أنه غير لفظى - بصرى كلى holistic.

ويعرف هذا النموذج بنموذج المخ المنشق Split Brain ، و نجد أصله فى أعمال كل من روجر سبيرى (Roger Sperry) عام ١٩٦٤ ، روبرت أورنشتين (Roberte Ornstein) عام ١٩٧٥ و يعتبر هذا النموذج هو الأكثر شهرة بين السيكولوجيين و التربويين حيث تؤكد غالبية الدراسات والبحوث التى أجريت حول السيطرة المخية الجانبية على اختلاف وظائف كل من نصفى المخ.(عبد الوهاب كامل، ١٩٩٣ ب : ٣٢)

و فى هذا الإطار تذكر هويدا غنية (٢٠٠٢ : ٢٨) أن كل من: سبيرى وجازانيجا (Sperry & Gazzaniga) عام ١٩٦٥ ، جازاينجا و آخرون (Gazzaniga et al) عام ١٩٦٥ ، ليفى و سبيرى (Levy & Speery) عام ١٩٦٨ ، وليفى و آخرون (Levy et al) عام ١٩٧٢ ، نيبيز (Nebes) عام ١٩٧٣ ، زيدال وسبيرى (Zaidel & Sperry) عام ١٩٧٣ قد قاموا بالعديد من الدراسات التى أجريت على المرضى ذوى المخ المنقسم. و قد أظهرت نتائج تلك الدراسات عن وجود فروق وظيفية بين نصفى المخ لديهم أثناء إجراء جراحات لهم لعلاج مرض

الصـــــرع ، وكـان الهدف الأسـاسى من قطع المقرن الأعظم تحديد الآثار السلبيـة لنوبة الصرع على نشاط أحد نصفى المخ.



شكل (٧) التخصص الوظيفى للنصفين الكرويين بالمخ

و بالتـالى فـقـد لاحظوا أن النصـفين الكرويين للمخ الأيمن والأيسـر ، ينشطان بطرائق مـختلفـة ، فـالنصف الأيمن يـختص بالنشاطات البـصرية والمكانيـة ويرتبط بالتـفكير الحـسى والإدراكى ، بينمـا يـخـتص النصـف الأيسر بالنشـاطات التـحليليـة والعددية والتسلسلية والمتعاقبة والواقعية واللفظية.(شاكر عبد الحميد ، ٢٠٠٥ : ٥٢)

و يذكر السيد صقر (٢٠٠٠ : ٥٧) أن تورانس (Torrance)عام ١٩٨١ قد قام بتلخيص دراسات كل من بوجن (Bogen)عام ١٩٦٩ ، جازينجا (Gazzaniga) عام ١٩٧٠ ، و أرونشتين (Ornstein)عام ١٩٧٥ ، عن التخصص الوظيفى لكل من نصفى المخ فى أن نصف المخ الأيسر متخصص فى المعالجة المنطقية للمعلومات،

ويختص بصفة أساسية بمعالجة المعلومات اللفظية المجردة و الزمنية و الرقمية، أما نصف المخ الأيمن فإنه يعالج المعلومات بطريقة غير منطقية و بطريقة كلية، ويتعامل مع مجموعة من المثيرات فى وقت وأحد، ويبدو أنه متخصص بصفة أساسية فى معالجة المعلومات غير اللفظية والمجسمة والمكانية والمتشابهات والنواحي الوجدانية والجمالية. ومن هنا يلخص المؤلف وظائف النصفين الكرويين على النحو التالى:

النصف الكروي الأيمن	النصف الكروي الأيسر
– التحكم في الجانب الأيسر من الجسم.	– التحكم في الجانب الأيمن من الجسم.
– المعالجة المتزامنة للمعلومات.	– المعالجة المتتابعة للمعلومات.
– معالجة المعلومات (الكلية – غير اللفظية – غير المنطقية – الحدسية – المحسوسة).	– معالجة المعلومات (التحليلية – اللفظية – المنطقية – الخطية – الرمزية).
– التفكير التباعدى.	– التفكير التقاربى.
– تذكر وجوه الأشخاص.	– تذكر أسماء الأشخاص.
– التفكير الإبتكارى مفتوح النظام	– التفكير الناقد مغلق النظام.
– التعرف على الأرقام والحروف	– التعرف على الكلمات

شكل (٨) التخصص الوظيفى للنصفين الكرويين بالمخ كما يراها المؤلف

مما سبق نجد أن أعمال روجر سبيرى Roger Sperry فى هذا المجال قد أزاحت الستار عن الكثير من التعقيدات فى هذا الموضوع . و يعتبر روجر سبيرى هو

الذى أرسى قواعد نموذج المخ المنقسم Split Brain فى العلوم العصبية فهو عالم نفسى فسيولوجى، وأستاذ علم النفس فى معهد كاليفورنيا للتكنولوجيا ، و نال جائزة نوبل عام ١٩٨٢ فى علم النفس الفسيولوجى و الطب تقديراً لفتوحاته الجليلة فى المخ المنقسم أو المنشق Split Brain، والذى أوضح فيها أن نصفى المخ ليس صورة مرآتية لبعضها البعض، وإنما لكل منهما وظائفه الخاصة ونمطه فى معالجة و تجهيز المعلومات.

٢- نموذج أ . لوريا : A . R Luria

لقد ترتب على اهتمام العلماء والباحثين بتفسير الكيفية التى يتم بها تجهيز ومعالجة المعلومات بالمخ ، ظهور نماذج بديلة لنموذج التخصص الوظيفى للنصفين الكرويين ، ومنها نموذج أ . لوريا. (Luria, 1966)

ويعتبر الكساندر لوريا Luriaالروسى أعظم سيكولوجى فى القرن العشرين (جابر عبدالحميد، ٢٠٠١ :٢٤٣) ولقد اقترح أن المخ به ثلاث وحدات وظيفية تتضمن ما يلى:

أ- الوحدة الأولى: ووظيفتها تنظيم حركة الجسم واليقظة أو الإنتباه (نظام عصبى) ، وتوجد فى التكوينات التحتية الموجودة فى ساق المخ.

ب- الوحدة الثانية: ووظيفتها الحصول على المعلومات وتجهيزها ومعالجتها وحفظها ، وتوجد فى المناطق المؤخرة من المخ ، المؤخرية (بصرية) ، والصدغية (سمعية) ، والجدارية (حسية عامة).

ج- الوحدة الثالثة: ووظيفتها تنظيم العمليات العقلية المعرفية المعقدة بالمخ، وتوجد تلك الوحدة فى الأجزاء الأمامية من المخ (المناطق الجبهية)، وما قبل الجبهية.

وتنظم كل هذه الوحدات بشكل هرمى ، ففى المستوى الأول (القاعدة) المنطقة

الأولية تستقبل وتنقل أو ترسل النبضات الكهربائية إلى الطبقة الخارجية من المخ وتسمى منطقة النتوء ، بينما تمثل المنطقة الثانوية (الارتباط بالنتوء) المناطق التى يتم فيها تجهيز ومعالجة أو إعداد الخطط ، أما المناطق التى تغلف المخ ، فهى تصل عدد من المناطق معاً ومسئولة عن أكثر النشاط العقلى المعرف تعقيداً.

وبنى لوريا Luria على هذا التحديد البيانات الفسيولوجية والملاحظات النفسية أن كل مساحة فى المخ تشارك فى الأجهزة الوظيفية ويمكن لمساحة محدودة أن تشارك فى أى عدد من الأجهزة، حيث أشار إلى أن من المسلم به أن هذه الوحدات الوظيفية تتفاعل مع البيئة الفيزيقية والاجتماعية. (Luria, 1973: 2 - 3)

٣ – النموذج المتتابع الشامل: Serial exhaustive model

اقترح ستيرنبرج (Sternberg, 1966) فى نموذجه طريقة العامل المضاف، حيث يقدم للمفحوص قائمة قصيرة تتضمن ستة أرقام، وبعد فترة زمنية معينة يقدم له رقماً ويطلب من المفحوص أن يتذكر إذا كان هذا الرقم ضمن القائمة التى تم عرضها أم لا، وبذلك يكون المتغير المستقل هو عدد الأرقام المقدمة للمفحوص ، ويكون المتغير التابع هو زمن الرجع (الزمن المستغرق منذ ظهور المثير الرقم حتى صدور الاستجابة اسم الرقم) . (Sternberg, 1999: 192)

٤ – نموذج اتكنسون وشيفرن: Atkinson & Shiffrin

اقترح كل من اتكنسون وشيفرن (Atkinson & Shiffrin) عام (١٩٦٨) هذا النموذج على أساس أن هناك ثلاثة صناديق (أيمن – وسط – أيسر) فالصندوق الأيمن هو مخزن الذاكرة طويلة الأمد ، والصندوق الأوسط يمثل مخزن الذاكرة قصيرة المدى، والصندوق الأيسر يمثل مخزن الذاكرة الحسية، فالمعلومات يتم تخزينها أولاً فى الذاكرة الحسية لأنها لم تدرك بعد، ويمكن أن يطلق عليها قصيرة للغاية ، فإذا أدركت هذه المعلومات يمكن استرجاعها من الذاكرة قصيرة الأمد.

وطبقاً لهذا النموذج نجد أن التخزين قصير الأمد ما هو إلا عملية استرجاعية

بمثابة جهاز تحويلى ينقل المعلومات للذاكرة طويلة الأمد ، وطبقاً لاستنتاجات اتكنسون وشيفرن فإن هناك عمليات عقلية معرفية تصف أداء الفرد ونشاطه العقلى ، ولقد أكدا على أن هذه العمليات خطوة هامة فى الكشف عن كفاءة الفرد فى تجهيز ومعالجة المعلومات. (In:Haberlandt, 1994 : 217)

٥ – النموذج المعرفى المعلوماتى:

قدمه فؤاد أبوحطب عام (١٩٧٢)، ثم قام بإجراء تعديل عليه عام (١٩٨٤) ليصبح أكثر شمولاً للنشاط العقلى المعرفى عند الإنسان ومنه التعلم.

ويستند هذا النموذج على مسلمة مؤداها أن الموقف المشكل الذى يستثير السلوك المعرفى لدى الفرد ، قد ينشأ عن نقص المدخلات والتى يشير إليها النموذج بمصطلح الفجوة المعرفية والتى تحددها متغيرات التحكم ، ثم يصل إلى السلوك النهائى أو الاستجابة (المخرجات) أو متغيرات التنفيذ.(فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٦ : ١٦٥ – ١٦٦)

٦– نموذج جوليان جانز : Golian Ganz model

و قد اقترحه جوليان جانز ١٩٧٦ على أسس فلسفية . وهو يرى أن المخ عقل ثنائى الكاميرا: (أيمن – أيسر) معاً ، و يرى فى تصوره أن نصف المخ الأيمن يوحى للنصف الأيسر (الإنسان) بتنفيذ أوامره .(عبد الوهاب كامل ، ٢٠٠٢ : ٢٤٠)

٧– نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ Successive and Simultaneous Processing Model (PASS):

يعد نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ (PASS)أحد النماذج التى تناولت وظائف المخ وقد قدمه داس وآخرين ,Das et al (1975، واقترحوا فيه أن المعلومات تتكامل فى المخ بطريقتين هما المعالجة المعرفية المتتابعة Successive والمعالجة المعرفية المتزامنة Simultaneousعلى اعتبار أن المخ البشرى يشكل شبكة معقدة من الوصلات العصبية تتكامل فيه تجهيز ومعالجة

المعلومات، وسوف نعرض له على النحو التالى:

لقد مر نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة بمراحل عدة من البحث العلمى والميدانى، وكان تحت مسمى مختلف – نوعاً ما – فى كل مرحلة مر بها من البناء والتطوير وذلك على مدار سنوات طويلة من البحث، فمع نهاية الستينات ، اهتم داس Das بمدخل لوريا Luria ووضع نموذج لتكامل المعلومات بالمخ Information Integration Model. حيث قدم فيه مجموعة من العمليات العقلية الأولية التى تحدث داخل المخ قبل صدور الاستجابة، ويتكون هذا النموذج من ثلاث أقسام رئيسية هى: المدخلات والعمليات والمخرجات.

ومع بداية السبعينات أجرى داس Das والعديد من زملائه بحوثاً، كان من نتائجها تعديل النموذج الأصلى ، والتوصل إلى نموذج لمعالجة المعلومات The Information Processing Model يطلق عليه اختصاراً (PASS) إشارة إلى عمليات: التخطيط والإنتباه والمعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة للمعلومات Planning Attention Successive and Simultaneous Processing، وقد تم ذلك اعتماداً على الوحدات الوظيفية الثلاثة التى حددها لوريا Luria عن الأنشطة المعرفية، وهذه العمليات المعرفية هى نظم وظيفية معقدة موضوعة فى مناطق وظيفية واسعة بالمخ الإنسانى وهى تحدث من خلال تفاعل بنية (خلايا) المخ التى تعمل فى تكامل وتناغم.

وفيما يلى عرضاً للأسس والدعامات التى ارتكز عليها هذا النموذج.

١- دعائم النموذج:

يمكن تقسيم الدعامات التى ارتكز عليها نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ إلى ثلاث وهى: دعامات علم النفس الفسيولوجى، دعامات علم النفس المعرفى، ودعامات الصدق العاملى. وسوف نتناول هذه

الدعامات الثلاث بشيء من الإيجاز، وذلك للوقوف على ما يتمتع به النموذج من أساس نظرى قوى.

*** تدعيم علم النفس الفسيولوجى:**

تلعب الدراسات والبحوث فى علم النفس الفسيولوجى وعمل المخ الإنسانى دوراً هاماً وبارزاً فى السنوات الأخيرة وذلك فى تشكيل وتقويم البرامج التربوية.

ومن الأعمال الرائدة فى مجال وظائف النصفين الكرويين للمخ - والذى أثر بشكل مباشر ويرجع إليه الجذور التاريخية لنموذج داس وآخرين - هو ما قام به عالم النفس الروسى الشهير الكسندر لوريا A- Luria من أعمال فى مجال علم النفس الفسيولوجى، وذلك من خلال أبحاثه على المرضى ذوى الإصابات فى مناطق مختلفة من المخ.

إن الدراسة الفسيولوجية لمواقع النشاط العقلى بالمخ لها ما يبررها على أساس أن المخ هو أصل النشاط العقلى للفرد، فقد توصل لوريا Luria إلى أن معالجة المعلومات فى المخ تكون متضمنة وتقع فى ثلاث وحدات وظيفية متداخلة، تكون مساهمة وضرورة لأى نشاط عقلى واعى يقوم به الفرد، وهذه الوحدات هى: الوحدة الأولى: وهى الإنتباه، الوحدة الثانية: وهى المعالجة المعرفية للمعلومات، والوحدة الثالثة: وهى التخطيط .

ومن هنا نجد أن نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ قد تم اشتقاقه من خلال الوحدة الوظيفية الثانية السابقة، حيث يتم تجهيز ومعالجة وتشفير أو ترميز المعلومات، ويختص النصف الكروى الأيسر للمخ بالمعالجة المتتابعة للمعلومات، فى حين يختص النصف الكروى الأيمن بالمعالجة المتزامنة للمعلومات، وأما الوظائف التى تشتمل عليها الوحدتين الأولى والثالثة فإنها تساعد خلال الأنشطة المعرفية الأخرى.

وإذا كانت أفكار لوريا Luria وأبحاثه فى علم النفس العصبى والفسيولوجى قد أثرت بشكل مباشر فى بناء (PASS) فى علم النفس المعرفى فإن الدراسات والبحوث فى مجال عمل المخ الإنسانى عامةً والنصفين الكرويين خاصةً تدعم نظرة لوريا Luria عن المعالجة المعرفية للمعلومات.

***تدعيم علم النفس المعرفى:**

لقد كان لبعض الأعمال الرائدة فى مجال علم النفس المعرفى أثر فى بناء نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة. فيرى هذا الاتجاه المعرفى أن المخ البشرى يقوم بمعالجة المعلومات بطريقتين، متتابعة أو متزامنة وذلك تحت مسميات أخرى، Serial متتابع، Parall متزامن.

وفى هذا الإطار تذكر إنجى قاسم (٢٠٠٥: ٣٥) إلى أن هناك شرطين يحددان طريقة معالجة المعلومات لدى الفرد، أى هل ستعالج فى المخ بطريقة متتابعة أم بطريقة متزامنة وهما:

١- نمط معالجة المعلومات المسيطر لدى الفرد، وهو يتأثر بخبرات الفرد ومستواه الثقافى والاجتماعى وبالوراثة ومناخه النفسى.

٢- متطلبات المهمة المعروضة أمام الفرد ، ويوضح ذلك داس Das فى أنه يوجد تداخل مستمر بين نمط الفرد المسيطر فى معالجة المعلومات ومتطلبات المهمة لدرجة أن الاثنين يعملان فى نفس الوقت ولا يمكن فصلهما عن بعضهما.

ومن ناحية أخرى فقد ساهمت دراسة برواد بنت وآخرين (Broadbent et al, 1986) عن صناعة واتخاذ القرار، فى صياغة وتصور مفهوم عملية التخطيط والدور الذى تلعبه فى النشاط العقلى المعرفى الفعال.

وهكذا نلحظ الدعامات القوية التى ارتكز عليها نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة (PASS) فى مجال علم النفس المعرفى.

* تدعيم الدراسات العاملية:

إن دراسات التدعيم العاملى للنموذج تتسم بعدة مراحل تبعاً للتطورات التى أدخلت على النموذج. ففى البداية كانت مرحلة المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة، ثم بعد ذلك أضيف عنصر التخطيط Planning ، ثم أخيراً عنصر الإنتباه Attention ليكتمل النموذج فى صورته الحالية.(محمد رياض، ١٩٩٧: ٢٦)

فقد تم إجراء العديد من الدراسات والبحوث مثل: دراسة موون (Moon, 1988)والتى أشارت نتائجها إلى وجود كل من المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لدى عينات عمريه وعقلية وثقافية مختلفة، وأنهما قاسم مشترك لدى الأفراد رغم الاختلاف الكبير فى الثقافة واللغة والفوارق الاجتماعية، وقد ظهر كلا العاملين بصورة متمايزة ومنفصلة من خلال التحليل العاملى.

هذا بالإضافة إلى عدد من الدراسات التأكيدية لوجود وحدات النموذج وهى (المعالجة المتتابعة والمتزامنة، التخطيط، والإنتباه) مثل دراسات : ناجليرى وجوهانيس (Naglieri & Johannes, 2001)، ناجليرى (Naglieri, 2003)، داس (Das, 2004)، ناجليرى وآخرين (Naglieri et al, 2005)، سانتيجو (Santiago, 2007)، وهايوارد وآخرين .(Hayward et al, 2007)

مما سبق يتضح الكم الكبير من الدراسات التى تمثل الأساس الصلب الذى بنى عليه النموذج، وإلى الدعم الذى لاقه من البحث والدراسة منذ انبثاقه.

وفى السطور التالية سيتم إعطاء عرض للوحدات الأساسية فى نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ .(PASS)

٢- عناصر (وحدات) النموذج:

يتكون نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة (PASS)كما أوضحنا سابقاً من ثلاثة عناصر (وحدات) أساسية:

أ- عنصر الاستثارة والإنتباه:

يعرف داس (Das, 2001: 36)الإنتباه على أنه العملية العقلية التى ينتقى الفرد فيها بعض المثيرات ويتجاهل المثيرات الأخرى.

وتشير فادية علوان ومريم نور الدين (٢٠٠٦: ٦٤٧) إلى أن من خلال هذا العنصر - الإنتباه - يتم استقبال المعلومات.

ب- عنصر المعالجة المعرفية:

يعد مفهوما التتابع والتزامن ليسا بمفاهيم جديدة. فقد تم تقديمهما بوضوح فى كتابات سيكنوف Sechnov عن عناصر التفكير التى نشرت عام ١٨٧٨م، والذى أشار فيها إلى أن التتابع والتزامن هما صفتان مميزتان للمستقبلات الحسية وموجودتان فى القشرة المخية.(إنجى قاسم، ٢٠٠٥: ٣٣)

١- المعالجة المعرفية المتتابعة :Successive

يذكر عادل العدل (١٩٨٩: ٢١) أن المعالجة المعرفية المتتابعة هى طريقة تقديم المعلومات فى ترتيب متتالى، وفيها يتعامل الفرد مع المفردات واحدة تلو الأخرى.

والمعالجة المعرفية المتتابعة لها بعض الخصائص تلخصها فادية علوان (١٩٨٩: ٨١) فى: كل مفردة لها تأثير على المفردة التى تليها، فى المعالجة المتتابعة يكون من المهم لفهم المهمة أن تبقى الأجزاء المكونة فى نظام متعاقب، وتكون المعالجة المتتابعة مهمة فى حالة تسلسل الأعداد والكلمات.

ولذلك يعرفها سُليمان محمد (١٩٩٩: ٣٧١) بأنها التعامل مع المثيرات عقلياً بحيث يتم ذلك مع مثير وأحد فى الوقت الواحد بطريقة متتابعة، ومن ثم فإنه يتم إدراكها واسترجاعها فى صورة تحليلية.

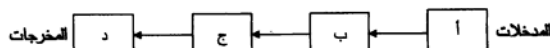
وفى هذا الإطار يذكر محمد الديب (٢٠٠٣: ٥٧١ - ٥٧٢) أن الأفراد الذين

يستخدمون هذه المعالجة يميلون إلى الفحص الدقيق لمحتويات الموضوع أو المشكلة التى يدرسونها، ويعملون على ملاحظة التسلسل المنطقى للأحداث خطوة بخطوة.

ويشير مراد عيسى ووليد خليفة (٢٠٠٨: ١٨٣) إلى أن المعالجة المعرفية المتتابعة تتمثل فى قدرة الفرد على إدراك المثيرات بشكل تسلسلى بحيث يمكن التعامل مع مثير وأحد فى وقت وأحد أثناء تجهيزها للمعلومات.

وتذكر فادية علوان ومريم نور الدين (٢٠٠٦: ٦٤٩) أن من أمثلة المهام التى يمكن أداؤها باستخدام المعالجة المتتابعة للمعلومات استرجاع سلسلة من الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز.

لذلك فالمعالجة المعرفية المتتابعة يتم فيها تناول المثيرات فى شكل صور وأشكال متتالية ، ويوضح الشكل التالى العلاقة بين المثيرات فى حالة المعالجة المعرفية المتتابعة.



شكل (٩) العلاقة بين المثيرات فى حالة المعالجة المعرفية المتتابعة.

فالمتعلمين الذين يفضلون المعالجة المعرفية المتتابعة (النمط الأيسر فى معالجة المعلومات بالمخ) يميلون إلى النظرة للأشياء بشكل متعاقب ومتسلسل ونظرتهم متعمقة للأشياء ، ولا يرتكبون عدداً كبيراً من الأخطاء فى أداء المهام.

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن المعالجة المعرفية المتتابعة تعتمد على التعاقب فى تعامل الفرد مع المثيرات أثناء معالجة المعلومات وتكون العناصر فى تتابع وترتيب معينين، وتتضمن قيام الفرد بعمل بحث فى قائمة الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز واحدة تلو الأخرى؛ أى: يقارن المفردة التى يسأل عنها بمجموعة الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز واحدة بواحدة أثناء معالجته للمعلومات، ثم

يحدد استجابته بنعم أم لا، لذا فهى تحتاج إلى وقت أطول من المعالجة المعرفية المتزامنة.

٢- المعالجة المعرفية المتزامنة :Simultaneous

حيث تتم معالجة المعلومات المستقبلة من المخ بصورة كلية وفى وقت وأحد للوصول إلى حل المهمة، بحيث يكون كل عنصر فى المهمة مرتبطاً بالعناصر الأخرى.

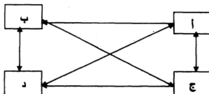
ويشير داس ومولوى (Das & Molloy, 1975: 213)أن لوريا Luria (1960)ذكر بأن المعالجة المعرفية المتزامنة تعنى أن الفرد يقوم بتنظيم المثيرات فى صورة كلية فى نفس الوقت، فهو يقوم بتجميع العناصر المنفصلة لكى تصبح فى صورة كلية مكانية.

كما وصفها كيربى وداس (Kirby & Das, 1978: 58)على أنها عناصر منفصلة توجد فى مجموعات عامة لها صفة مكانية مشتركة.

ويشير شريف خليل (٢٠٠٠: ٤٩) إلى أن المعالجة المتزامنة يتم فيها تركيب العناصر المنفصلة فى مجموعات تأخذ صوراً مكانية والجوهر الطبيعى لهذا النمط من أنماط معالجة المعلومات يتكون نتيجة مسح شامل فى الحال للمعلومات المقدمة.

ويعرفها سُليمان محمد (٢٠٠٤: ١٧) بأنها إمكانية الفرد على معالجة المعلومات الواردة إليه فى آن وأحد بحيث يدركها ويسترجعها فى صيغتها الكلية.

ويوضح الشكل التالى العلاقة بين المثيرات فى حالة المعالجة المعرفية المتزامنة.



شكل (١٠) العلاقة بين المثيرات فى حالة المعالجة المعرفية المتزامنة

فالمتعلمين الذين يفضلون المعالجة المعرفية المتزامنة (النمط الأيمن فى معالجة المعلومات بالمخ) لا يميلون إلى الفحص الدقيق لمحتويات الموضوع أو المشكلة التى يدرسونها، بالإضافة إلى احتياجهم إلى معلومات تقدم لهم بصورة كلية ومفيدة فى اكتشاف العلاقة المتبادلة بين مثيرين أو أكثر عندما يقدمان فى آن وأحد.

وتذكر صفاء بحيرى (٢٠٠١ : ٤٦) أن المعالجة المعرفية المتزامنة تقاس بالمهام التى تركز على إدراك الشكل الكلى للمهمة دون التركيز على التفاصيل، وعمل صورة جشطلتية للأشكال، ترتبط فيها الأجزاء فى كل متكامل، وذلك كسلاسل الصور فى بطارية كوفمان لتقييم معالجة المعلومات عند الأطفال .(K-Abc)

ويشير فتحى الزيات (٢٠٠٨ أ: ٤٧٣، ٢٠٠٨ ب: ٣٧٥ – ٣٧٦) ، ومراد عيسى ووليد خليفة (٢٠٠٨ : ١٨٢) إلى أن المعالجة المعرفية المتزامنة تتمثل فى قدرة الفرد على إدراك جميع المثيرات فى آن وأحد أثناء قيامه بتجهيز المعلومات ووضعها فى مجموعات، لذلك يتطلب من الفرد دمج أكبر عدد ممكن من المثيرات فى لحظة التجهيز فى شكل (كلى).

وتذكر فادية علوان ومريم نور الدين (٢٠٠٦ : ٦٤٩) أن من أمثلة المهام التى يمكن أداؤها باستخدام المعالجة المعرفية المتزامنة للمعلومات التعرف على وجوه الأفراد، وتكوين صورة كلية من عدة أجزاء متناثرة من الصور.

ومما سبق يتضح لنا أن المعالجة المعرفية المتزامنة يتم فيها معالجة المعلومات المستقبلة فى المخ بصورة كلية (فى آن وأحد) بحيث يكون كل عنصر فى المهمة مرتبطاً بالعناصر الأخرى، وتشمل قيام الفرد بالتعامل مع قائمة الأشكال أو الكلمات أو الرموز كلها دفعة واحدة ؛ أى: أن يقارن المفردة التى يسأل عنها بمجموعة الأشكال أو الكلمات أو الرموز جميعها وفى وقت وأحد أثناء معالجته للمعلومات، ثم يحدد استجابته بنعم أو لا، لذا فهى تحتاج إلى وقت أقل من المعالجة المعرفية المتتابعة.

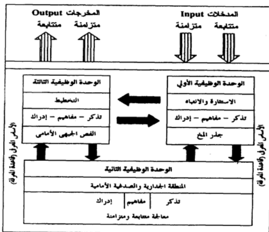
ج- عنصر التخطيط:

يرى داس (Das, 2001: 36)أن التخطيط هو عملية عقلية حيث يحدد الفرد وينتقى ويستخدم الحلول المتاحة لمشكلة ما.

وتشير فادية علوان ومريم نور الدين (٢٠٠٦: ٦٤٧) إلى أن هذا العنصر – التخطيط – مسئولاً عن وضع خطة لتنظيم أداء الفرد.

العلاقة الديناميكية بين العناصر الثلاثة للنموذج:

تتميز العناصر أو الوحدات الوظيفية لنموذج (PASS)بالديناميكية فى نظام متداخل – ويمكن توضيح هذه العلاقة المتداخلة من خلال الشكل التالى:



شكل (١١) العلاقة بين الوحدات الثلاث لنموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ (PASS). (Das et al, 1996: 52, Das, 2001: 39, Das, 2002:30، سُليمان عبدالواحد، ٢٠٠٧ أ: ٩٢)

يتضح من الشكل السابق العلاقة بين الوحدات الثلاث لنموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة (PASS)ومواقعها فى المخ وكيفية عملها، كما يتضح مدى تفاعل هذه الوحدات رغم أن كل عنصر لا يحتفظ بتفرده الوظيفى بالإضافة إلى اعتماد هذه الوحدات على الأساس المعرفى للفرد. فالمهم هنا أن العمليات الأربعة تتكامل فى إنجاز أى مهمة.

ومما سبق يرى المؤلف أن نموذج (PASS)يعد وأحداً من بين العديد من النماذج التى لاقت ولا تزال اهتماماً وفيراً من الدراسة والبحث ومن التأييد النظرى

والعملي والعديد من الدعم منذ انبثاقه على يد داس ورفاقه .(Das et al, 1975)

ولمزيد من الأيضاح لهذا النموذج (نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لداس وآخرين (PASS) (Das et al)يمكن الرجوع إلى العديد من المصادر مثل: ناجليرى وآخرين (Naglieri et al, 1989)، داس (Das, 1989)، ناجليرى وداس (Naglieri & Das, 1990)، داس وآخرين (Das et al, 1994)، وكذلك سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ أ، ٢٠١٠ج ، ٢٠١٠م) وهى من المراجع التى تتميز بأنها تستفيض فى مناقشة هذا النموذج وتطبيقاته التربوية.

٨- نموذج الضبط التكيفى :Adaptive control of thought

قام أندرسون Andersonبإعداد نموذج الضبط التكيفى عام (١٩٧٦) الذى يتضمن الحدث الخاص بالمعرفة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات ، والذى يجمع أيضاً بين لأشكال التمثيلات العقلية.

وفى هذا النموذج يرى أندرسون أن العمليات المعرفية لدى الإنسان (التذكر ، والفهم اللغوى ، وحل المشكلات ، والاستدلال) تميل إلى الاختلاف بين المهام الأساسية المسئولة عنها فى النظام المعرفى من خلال عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات. (Sternberg, 1999 : 268 - 269)

٩ - نموذج بطارية كوفمان Kaufmaلتقييم المعالجة المعرفية للمعلومات لدى الأطفال :(K-Abc)

إعداد / كوفمان وكوفمان (Kaufman & Kaufman, 1983)، وتعريب / أبوالعزايم الجمال و إمام مصطفى وصلاح الدين الشريف.(محمد رياض، ١٩٩١)

أعد كوفمان وكوفمان (Kaufman & Kaufman, 1983)هذه البطارية لقياس المعالجة المعرفية المتتابعة ولقياس المعالجة المعرفية المتزامنة أيضاً ، وذلك بعد الإطلاع على نماذج تجهيز المعلومات Information Processing التى أعدها علماء

فى علم النفس المعرفى وعلم النفس الفسيولوجى أمثال نموذج لوريا Luria، و داس Das للمعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة ، وتستخدم البطارية لقياس نمطى المعالجة المتتابعة (النمط الأيسر) والمتزامنة (النمط الأيمن) للمعلومات للأطفال فى الفئة العمرية التى تتراوح ما بين (٢،٦ – ١٢،٦) سنة ، وهى بذلك تشمل مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة المدرسة الابتدائية والصف الأول الإعدادى.

كما تستخدم بطارية كوفمان Kaufman خصيصاً للقياس والتقويم النفسى والتربوى للأفراد ذوى صعوبات التعلم ، بالإضافة إلى تقديم إلخطط التربوية اللازمة للتعامل معهم ، وتحديد هؤلاء الأفراد بين أقرانهم.

وتشتمل بطارية كوفمان Kaufman على أربعة مقاييس كلية تتناولها اختباراتها الستة عشر الفرعية التى تحوى ما يلى:

١– مقياس المعالجة المعرفية المتتابعة:

ويتم فيه حل المشكلات بالتركيز على الترتيب المتتابع للمثيرات ، ويتكون من ثلاثة اختبارات فرعية هى: (حركات اليد – استعادة الأرقام – ترتيب الكلمات).

٢– مقياس المعالجة المعرفية المتزامنة:

ويتم فيه حل المشكلات بالتركيز على المدخل الجشطلتى أو الكلى لدمج وتكامل عدد من المثيرات فى آن وأحد ، ويتكون من سبعة اختبارات فرعية هى: (الإغلاق الجشطلتى – المثلثات – المصفوفات المتشابهة – الذاكرة المكانية – سلاسل الصور – النافذة السحرية – التعرف على الوجوه).

٣– مقياس المعالجة المعرفية المتكامل (المركب):

ويتم فيه دمج مقاييس المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة.

٤– مقياس التحصيل:

ويتم فيه قياس لمدى معرفة المتعلم للحقائق والمفاهيم اللغوية والمهارات

المدرسية المرتبطة بمحتوى معين مثل: القراءة والرياضيات والعلوم ، ويتكون من ستة اختبارات فرعية هى: (المفردات التعبيرية – الوجوه والأماكن – الرياضيات – الألغاز – القراءة/الفهم – القراءة/ فك الشفرة).

١٠- نموذج ميلارد Mellard لتجهيز ومعالجة المعلومات:

أقترح هذا النموذج ميلارد Mellard عام (١٩٨٩) ، والذى يعمل أستاذاً بمعهد بحوث صعوبات التعلم بجامعة كنساس ، ويعتبر هذا النموذج أحدى نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات التى تنزع إلى التبسيط ، ويوضح هذا النموذج المبسط لتجهيز ومعالجة المعلومات الخصائص الأساسية لنظام تجهيز ومعالجة المعلومات.

وطبقاً لهذا النموذج فإن عملية تجهيز ومعالجة المعلومات يمكن تفسيرها على أنها سلسلة من خطوات متتابعة تنتقل من الإحساس والمستقبلات الحسية إلى صدور الاستجابة النهائية ، ويحدث خلال تدفق المعلومات تزايد تدريجى فى كم التجهيز والمعالجة عند مستواها الأعلى. وفضلاً عن ذلك ، فإن النموذج يأخذ فى اعتباره نمط التجهيز والمعالجة المتزامنة أو المتآنية Simultaneous للمعلومات من خلال تصوير التفاعل المستمر القائم بين مكونات التجهيز خلال تدفق المعلومات من النصف الكروى الأيمن إلى النصف الكروى الأيسر للمخ.

١١- النموذج الكلى لوظائف المخ: A Holistic model of brain function

وضع هذا النموذج عبد الوهاب كامل عام (١٩٩٣ أ) ، والذى يهدف إلى تقديم تصور لعملية تجهيز و معالجة المعلومات داخل المخ على أساس تناول وظائف المخ المعرفية و السيكوحركية و الانفعالية من منظور رباعى الأبعاد.

أبعاد النموذج:

ولقد حاول واضع النموذج مراجعة مفهوم السيطرة المخية ، الذى يتناول وظائف المخ من منظورة سيطرة نصف المخ الأيمن فى مقابل سيطرة نصف الأيسر ، وأشار إلى أن هناك أساساً قوياً لتغيير ذلك المفهوم حيث يمكن تناول وظائف المخ من

منظور كلى Holisti. وبذلك ينطوى النموذج على أربعة أبعاد رئيسية هى:

أ- البعد المحيطى العام:

و يشير هذا البعد إلى أن السلوك و تعديله لابد و أن يأخذ فى اعتباره درجة الكفاءة التى يعمل بها المخ على أنه مجهز و معالج عملاق للمعومات الخام التى تدخل إليه.

ب- البعد الرأسى:

يفترض عبد الوهاب كامل (١٩٩٣ أ) أن هذا البعد يمثل المحور الأساسى لعملية الأنسنة Humanization Process فالتناول الرأسى لوظائف المخ يحمل فى طياته العلاقة بين تاريخ حياة الإنسان كنوع Phylogony و تاريخ حياته كفرد Ontogony.

ت- البعد الأفقى:

وهو يمثل سيطرة نصف المخ الأيمن فى مقابل سيطرة نصف المخ الأيسر. ويتناول عبد الوهاب كامل (٢٠٠٢ : ٢٤٨) هذا البعد من نفس المنظور المشهور به حول التخصص الوظيفى النصف الكروى وظائف نصف المخ الأيمن فى مقابل وظائف نصف المخ الأيسر.

ث- البعد الأمامى – الخلفى:

وهو يشير إلى السيطرة الأمامية فى مقابل السيطرة إلخلفية بشأن تجهيز ومعالجة المعلومات من خلال منظومة تقاطعية – مجموعة من الوظائف التى تنتج من التداخل الوظيفى بين مناطق محددة بالمخ.

١٢- نموذج المخ المتكامل: Whole brain model

وهو نموذج افتراضى أو مجازى قدمه هيرمان (Herrman, 1995) لتفسير مفهوم لأنماط معالجة المعلومات وكيفية عمل المخ أثناء معالجة وتجهيز المعلومات

معتمداً على نموذجين سابقين لتفسير تلك العملية وهما نموذج التخصص الوظيفى للنصفين الكرويين بالمخ لروجر سبيرى Roger Sperry ، وكذلك نموذج ماكلين Maclean والذى يوضح وجود فروق وظيفية بين نصفى المخ ، حيث قام هيرمان Herrman بالجمع بين النموذجين وتوصل لهذا النموذج الذى أطلق عليه نموذج المخ المتكامل Whole brain model أو نمـــوذج النمط المتـــكامل Integrated style model.

وفى هذا النموذج قام هيرمان Herrman بتقسيم أنماط معالجة المعلومات إلى أربعة أقسام بحيث يمثل كل قسم نمطاً من أنماط معالجة المعلومات مختلف عن الآخرين ولكنه مساو لهم فى الأهمية وذلك من خلال الدمج بين نمطى معالجة المعلومات الأيمن والأيسر مع خصائص النظام الطرفى للمخ فيتضمن كل نصف من النصفين الأيمن والأيسر نمطين مختلفين من أنماط معالجة المعلومات وهى: النصف الأيمن ويتضمن النمطين (C , D)، والنصف الأيسر ويتضمن النمطين (A , B) ولكل نمط من الأنماط الفرعية الأربع له خصائص معينة يتصف بها.

وعلى الرغم من أن هذه النماذج السابقة لتجهيز ومعالجة المعلومات قد اتخذت صيغاً وأشكالاً متعددة ، وأن هناك اختلافاً فى الصيغ أو الأشكال التى أخذتها هذه النماذج ، إلا أن هناك اتفاقاً بين نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات على عدد من الافتراضات أو الخصائص المشتركة وهى:

١- إمكانية إخضاع العمليات العقلية المختلفة للدراسة العلمية الدقيقة بوسائل تمكن من تحديد المكونات المختلفة لعملية الاستثارة فى أى مرحلة من مراحلها ، وعند أى مستوى فى الجهاز العصبى واختيارها.

٢- ينظر إلى المخ على أنه نظام ذو سعة محدودة لتجهيز ومعالجة المعلومات ، حيث تنتقل إليه المدخلات الخارجية External inputs، وتعالج ثم تخرج المخرجات كاستجابة نشطة.

٣- تجهيز ومعالجة المعلومات ما هى إلا عمليات تمثل جزءاً من نظام متعدد المراحل والأنشطة ، وتعبر كل مرحلة عن عملية معينة من عمليات التجهيز والمعالجة.

وفى ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم وفقاً لنظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى حدوث خلل أو اضطراب فى أحدى العمليات التى تظهر فى التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات.

ويشير مصطفى كامل (١٩٨٨ ، ٢٤٠) إلى أن نمط الأفراد ذوى صعوبات التعلم فى معالجة المعلومات يعد مصدرا رئيسيا فى تفسير هذه الصعوبات ، حيث تختلف الأفراد ذوى النمط الأيسر منهم عن ذوى النمط الأيمن فى أنماط معالجتهم للمعلومات ، فيفضل ذوى النمط الأيسر الفحص الدقيق للتفصيلات ، ولذا فإنهم يستغرقون وقت أطول فى الاستجابة ، بينما يفضل ذوى النمط الأيمن النظرة الكلية للأشياء وتلك تحتاج وقتا أقل للاستجابة ، مما يفسر اختلاف هؤلاء الأفراد فى سرعة ودقة إنجاز المهام التعليمية.

ويذكر عبد الوهاب كامل (٢٠٠٤ : ١٤١) أن صعوبة التعلم ترجع إلى وجود درجة من درجات إصابة المخ ، والتى تعتبر شرطاً معوقاً يؤدى إلى ظهور مشكلات فى المعالجة المعرفية للمعلومات سواء كانت متتابعة (Sequential نمط أيسر) أو متزامنة (Simultanious نمط أيمن) أما المعالجة المعرفية المتتابعة فتتم عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين محدد مسبقاً بهدف الوصول إلى مشكلة ما ، بينما المعالجة المعرفية المتزامنة إنما تتم فى وجود المثيرات بحيث تشكل وحدة متكاملة أو إيجاد علاقات متداخلة كالتعرف على الوجوه.

ومما سبق يتضح أن الأفراد ذوى صعوبات التعلم يستخدمون أنماطاً غير مناسبة فى معالجة المعلومات ، وهذا الاستخدام غير المناسب يؤدى إلى أحداث صعوبة أو مشكلة فى التعلم ومن ثم تناقضاً فى تحصيلهم الفعلى عن المتوقع طبقاً لقدرتهم العقلية.

كما تشير ولفولك ونكوليش (Woolfolk & Nicolich, 1980)إلى أنه فى ضوء نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات ، ولكى يتعلم الأطفال فإنهم يجب عليهم أن يستقبلوا المعلومات (المدخلات Input)أولاً ، ثم يقوموا بتجميع الوحدات المنفصلة من المعلومات وعمل وصلات بينها (عمليات التجهيز والمعالجة Processing) ، ثم التعبير عن تلك المعلومات (المخرجات Output)، ويتضح أنه ما بين استقبال المعلومات والتعبير عنها يتم تجهيز ومعالجة المعلومات ، حيث إن الأطفال يقومون بتكامل وتحليل وتركيب وتخزين واسترجاع المعلومات ، وبالتالى فإن الطفل الذى يعانى من صعوبة فى أى عملية من عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات السابقة ، فإنه سوف يعانى حينئذ من صعوبات فى التعلم ، وأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم قد يعانون من اضطراب أو قصور فى واحدة أو أكثر من هذه العمليات.

وترى هويدا غنية (٢٠٠٢ : ٥٣ – ٥٤) أن هناك علاقة بين النموذج المعرفى والنموذج النيرولوجى وأن معرفة وظائف النصفين الكرويين بالمخ (الأيمن، الأيسر) وتحديد دور هذه الوظائف فى معالجة وتجهيز المعلومات ضرورى فى عملية التعلم ، كما أن العمليات المعرفية ضرورية لعملية التعلم، ويتضح ذلك فيما يلى:

أن معظم التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم تفترض وجود اضطراب وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى لدى العديد من الأفراد ذوى صعوبات التعلم ، وبناءً على ذلك يظهر تباعداً واضحاً لدى هؤلاء الأفراد. كما أن تلك التعريفات تفترض وجود قصور فى واحدة أو أكثر من قدرات التعلم فى القيام بوظائفها.

وفى ذلك يرى المؤلف أن من العوامل التى لها علاقة بصعوبات التعلم ويجب التركيز عليها فى هذا المجال هى: الاضطراب العصبى الوظيفى بالمخ ، سيطرة أحد النصفين الكرويين بالمخ ، والتعلم غير الملائم ، والإدراك البصرى ، والذاكرة ، والاضطرابات اللغوية ، والإنتباه الانتقائى.

وبعد العرض السابق للمداخل والنماذج النظرية التى حاولت تفسير صعوبات التعلم فإنه تجدر الإشارة هنا بأن الاكتفاء على سبب وأحد لتفسير صعوبات التعلم يعد قصوراً فى رؤية العلماء للصعوبة وذلك لأنه إذا أتبعنا نموذجاً نظرياً وأحداً فقط يقترح فروض فرعية فقد نتجاهل العوامل التى تكون مهمة فى التقييم والعلاج ، فالمنظور متعدد الأبعاد والمتكامل الذى يشتمل على فروض من كل تلك النماذج النظرية سيوسع جداً مدى المتغيرات التى تدرس لكى نفهم من خلالها الصعوبة ، وهذا المنظور يوفر مرونة أكبر للتشخيص والعلاج.

(٤)

الفصل الرابع
تقييم وتشخيص
الأفراد ذوى صعوبات التعلم

الفصل الرابع

تقييم وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم

مقدمة:

لقد كان الإنسان قديماً يتعجب هل يمكن قياس العقل البشرى وهو غير مادى؟ لأن ذكل الإنسان كان لا يثق بقدرته على ابتكار الوسائل التى يتمكن بواسطتها قياس عقله أو قياس الكثير من الأمور التى تهمه مثل: الشعور أو الإعجاب أو الرغبة أو الميل. وكذلك منذ القدم كان يقارن الإنسان قوته مع القوى المحيطة به من ظواهر طبيعية كالبرق والرعد وغيرها، فكان يتقى البرد ويبتعد عن الرعد فى الأماكن التى كتن يعتقد أنها تبعده عن شرها، ثم بعد ذلك ظهر عصر التطور الجزئى لديه فدخل فى التبادل والمقايضة وهو إبدال شيىء مكان شيىء آخر كحبوب مقابل عمل أو حيوان أو غير ذلك واستمر الإنسان فى التطور حتى تمكّن من إيجاد المقاييس البدائية مثل استعمال الحبال لقياس الأطوال وكذلك لقياس الوزن ولا يزال ميزان الحبل موجود فى بعض القرى فى مجتمعنا العربى ثم تطور حتى وصل إلى ما وصل إليه الآن من تقدم فى المقاييس الطبيعية الدقيقة جداً مثل المقاييس الحساسة والمقاييس الالكترونية.(سليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ ب: ٢٩٥)

ونظراً للتطور التكنولوجى ووسائل القياس الطبيعية والطبية والفسيولوجية فإنه يواكب ذلك أيضاً تطور سريع فى أدوات القياس التربوية والنفسية والاجتماعية بتطور المجتمعات وتواصلها، وكذلك القائمين على عملية القياس والتشخيص لأغلبية عمليات القياس تحتاج إلى إعداد وتدريب مستمر لتمكينهم من إدارة أدوات القياس والتشخيص وتجديد معلوماتهم ومهاراتهم. حيث إن الاعتماد على الأساليب والأدوات الشاملة كدراسة الحالة والمقابلات المعرفية أصبح ضرورى لكى تتم عملية التشخيص سواء للجوانب الإيجابية أو لأوجه القصور بدرجاته المختلفة.(سليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ ح: ٢٤٣)

ومن هنا فالفرد يحتاج إلى التشخيص الشامل والمتكامل والمبكر وذلك مروراً بعدة مراحل وعمليات متكاملة ومتخصصة فى المجالات الطبية والتربوية والنفسية والاجتماعية بحيث تؤدى إلى صورة شاملة ومتكاملة عن إمكانات الفرد وإيجابياته وسلبياته حتى يتم تنمية مواطن القوة وعلاج جوانب القصور لديهمع الأخذ فى الاعتبار النظرة المستقبلية للفرد والنظر إلى مستقبله التعليمى والمهنى لإعداده جيداً من الآن.

ونجد أن عملية التشخيص هى عملية مستمرة مع تقديم البرامج والأساليب التعليمية والتأهيلية، وكذلك الوقائية من الإعاقات على مختلف صورها. فالتشخيص الوقائى يركز على الفرد ومستقبله وأسرته وخصوصاً أخوته واستجابة الأسرة للإعاقة وذلك للحد من تلك الإعاقة والآثار المترتبة عليها بقدر الإمكان.

مفاهيم فى التقييم والتشخيص فى التربية الخاصة:

حتى نستطيع أن نتعرف على مفهوم التقويم ينبغى لنا أن نتعرف أولا على المفاهيم الأخرى المتشابهة والقريبة من مفهوم التقويم ونفرق بينها وبين مفهوم التقويم ومن هذه المفاهيم أو التعريفات هى:

* **الاختبار:**

هو عبارة عن مجموعة أو سلسلة من الأسئلة أو المهام يطلب من الدارسات الإجابة لها تحريرياً أو شفهياً أحياناً بوسائل أخرى مثل التمثيل والألعاب وغيرها ويفترض أن يشمل الاختبار عينة ممثلة لكل الأسئلة الممكنة والمهام التى لها علاقة بالمعارف والمهارات التى يقيسها الاختبار وتفحص الميسرة إجابات الدارسات وتحصل على قياس أو قيمة رقمية لأداء الدارسة لهذه المعارف والمهارات.

* **القياس:**

هو العملية التى يقدر بها أداء الدارسات بالنسبة للمعارف والمهارات والسمات

المختلفة باستخدام أداة ملائمة أو مقياس مناسب ويعبر عن القياس بقيمة رقمية وبذلك فإن القياس أوسع من الاختبار بل قد يتم القياس باستخدام أدوات أخرى غير الاختبارات مثل الملاحظة أو قوائم التقدير أو بأى وسيلة أخرى تسمح بالحصول على معلومات بصورة كمية ,والقياس يشير إلى عملية التقدير الكمى أو الدرجة ولا يتضمن القياس ولا يتضمن القياس حكما قيميا على النتيجة.

*** التقييم:**

هو عملية يتم فيها تقدير قيمة ومعرفة نواحى القوة والضعف لمستوى الدارسات أو طرق التدريس وإصدار أحكاماًعليها باستخدام طرق وأدوات متنوعة.

*** التقويم:**

التقويم هو عملية منظمة تستخدم فيها نتائج القياس أو أى معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة ، فى إصدار أحكام على أداء الدارسات فى جوانب المنهج أو جوانب سلوك الدارسات لمعرفة وتحديد مدى الانسجام والتوافق بين الأداء والأهداف أو بين النواتج الواقعية للتعلم والنواتج التى كانت متوقعة .ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى المتعلم.

*** التقدير:**

هو يجمع بين القياسٌ والتقييم ويعتمد على الخبرة والمعرفة فى قياس الصفة أو السمة التى يصدرها الفرد.

*** التشخيص:**

هو وصف أو تحديد مختصر للحالة التى يعانى منها الفرد ويشمل (القياس، والتقدير، والتقييم).

الفرق بين القياس والتقويم:

تختلف عملية التقويم عن القياس ، وتنحصر هذه الاختلافات فى الأتى:

(١) القياس يقيس الجزء ،والتقويم يتناول الكل ، فإذا كان القياس يعنى بنتائج التحصيل، فإن التقويم يتناول السلوك والمهارات والقدرات والاستعدادات وكل ما يتعلق بالعملية التربوية مرورا بالمنهج والمعلم والتوجيه الفنى والمبنى المدرسى والمكتبة ... إلى آخر ذلك.

(٢) القياس وحده لا يكفى للتقويم لأنه ركن من أركانه ، فإذا قلنا أن وزن ما أربعون كيلو جراماً مثلاً فإن هذا التقدير الكمى لا يمدنا بأية فكرة عما إذا كان هذا الشخص يتمتع بصحة جيدة أو يعانى ضعفاً ما فى صحته أو عما إذا كان هذا الوزن مناسباً لذلك الشخص أم لا ، والطبيب عندما يكشف على المريض يبدأ بقياس النبض والحرارة والضغط ليسهل عليه تشخيص المرض فإذا تم تشخيصه للمرض وإذا درس التغيرات الطارئة على صحة المريض ، وقدر مدى التحسن فى حالته ، وأثر العلاج فى ذلك فهذا تقويم.

(٣) التقويم عملية شاملة بينما القياس عملية محددة فتقويم المتعلم يمتد إلى جميع جوانب نموه قياس ذكاء وتحصيل وتعرف على عاداته واتجاهاته العقلية والنفسية والاجتماعية وجمع معلومات كمية أو وصفية لها علاقة بتقدمه أو تأخره سواء كان ذلك عن طريق القياس أو الملاحظة أو المقابلة الشخصية أو الاستفتاءات أو بأية طريقة من الطرق ، وتقويم المنهج يمتد إلى البرامج والمقررات وطرق التدريس والوسائل والأنشطة وعمل المعلم والكتاب المدرسى أما القياس فهو جزئى يقتصر على شيء وأحد فقط أو نقطة واحدة كقياس التحصيل والأطوال والأوزان مثلا ، أى أن التقويم أعم من القياس وأوسع منه معنى.

(٤) يهدف التقويم إلى التشخيص والعلاج ، ويساعد على التحسن والتطور ،

أما القياس فيكتفى بإعطاء معلومات محددة عن الشىء أو الموضوع المراد قياسه .

(٥) يرتكز التقويم على مجموعة من الأسس مثل الشمول والاستمرارية والتنوع والتكامل ... إلخ ، بينما يرتكز القياس على مجموعة من الأدوات أو الوسائط يشترط فيها الدقة المتناهية .

خصائص وسمات التقويم الجيد :

من أهم سمات التقويم الجيد ما يلى:

(١) التناسق مع الأهداف:

من الضرورى أن تسير عملية التقويم مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه ، فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة المتعلم فى كل جانب من جوانب النمو ، وإذا كان يهدف إلى تدريب المتعلم على التفكير وحل المشكلات وجب أن يتجه إلى قياس هذه النواحى.

(٢) الشمول:

يجب أن يكون التقويم شاملا الشخص أو الموضوع الذى نقومه ، فإذا أردنا أن نقوم أثر المنهج على المتعلم فمعنى ذلك أن نقوم مدى نمو المتعلم فى كافة الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والفنية والثقافية والدينية ، وإذا أردنا أن نقوم المنهج نفسه فيجب أن يشمل التقويم أهدافه والمقرر الدراسى والكتاب وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة. وإذا أردنا أن نقوم المعلم فإن تقويمه يتضمن إعداده وتدريبه ومادته العلمية وطريقة تدريسه وعلاقته بالإدارة المدرسين وبالمتعلمين وبأولياء أمورهم. أى أن التقويم ينصب على جميع الجوانب فى أى مجال يتناوله.

(٣) الاستمرارية:

ينبغى أن يسير التقويم جنباً إلى جنب مع التعليم من بدايته إلى نهايته فيبدأ منذ تحديد الأهداف ووضع الخطط ويستمر مع التنفيذ ممتداً إلى جميع أوجه النشاط المختلفة فى المدرسة وإلى أعمال المدرسين ، حتى يمكن تحديد نواحى الضعف ونواحى القوة فى الجوانب المراد تقويمها وبالتالى يكون هناك متسع من الوقت للعمل على تلافى نواحى الضعف والتغلب على الصعوبات.

(٤) التكامل:

وحيث إن الوسائل المختلفة والمتنوعة للتقويم تعمل لغرض وأحد فإن التكامل فيما بينهما يعطينا صورة واضحة ودقيقة عن الموضوع أو الفرد المراد تقويمه وهذا عكس ما كان يتم فى الماضى إذ كانت النظرة إلى الموضوعات أو المشكلات نظرة جزئية أى من جانب وأحد ، وعندما يحدث تكامل وتنسيق بين وسائل التقويم فإنها تعطينا فى النهاية صورة واضحة عن مدى نمو المتعلم من جميع النواحى.

(٥) التعاون:

يجب ألا ينفرد بالتقويم شخص وأحد ، فتقويم المدرس لى وفقاً على المدير أو الموجه بل شركة بين المدرس والمدرس الأول والمدير والموجه بل والمتعلمين أنفسهم ، وتقويم المتعلم يجب أن يشترك فيه المتعلم والمدرس والآباء من أفراد المجتمع المحيط بالمدرسة. وأما عن تقويم الكتاب فمن الضرورى أيضاً أن يشترك فيه المتعلمين والمعلمين والموجهين وأولياء الأمور ورجال التربية وعلم النفس.

(٦) أن يبنى التقويم على أساس علمى:

أى يجب أن تكون الأدوات التى تستخدم فى التقويم صادقة وثابتة وموضوعية قدر الإمكان ، لأن الغرض منها هو إعطاء بيانات دقيقة ومعلومات صادقة عن الحالة أو الموضوع المراد قياسه أو تقويمه ،وأن تكون متنوعة وهذا يستلزم أكبر عدد ممكن من الوسائل مثل الاختبارات والمقابلات الاجتماعية ودراسة الحالات ... إلخ ، فعند

استخدام الاختبارات مثلا يطلب استخدام كافة الاختبارات التحريرية والشفوية والموضوعية والقدرات وبالنسبة لاستخدام طريقة الملاحظة يتطلب القيام بها فى أوقات مختلفة وفى مجالات مختلفة وبعدة أفراد حتى نكون على ثقة من المعلومات التى نصل إليها.

(٧) أن يكون التقويم اقتصادياً:

بمعنى أن يكون اقتصادياً فى الوقت والجهد والتكاليف ، فبالنسبة للوقت يجب ألا يضيع المعلم جزءاً من وقته فى إعداد وإجراء وتصحيح ورصد نتائج الاختبارات لأن ذلك سيصرفه عن الأعمال الرئيسية المطلوبة ،وبالنسبة للجهد فلا يرهق المعلم المتعلمين بالاختبارات المتتالية والواجبات المنزلية التى تبعدهم عن الاستذكار أو الاطلاع الخارجى أو النشاط الاجتماعى أو الرياضى فيصاب المتعلم بالملل ويكره الدراسة وينفر منها ولهذا كله أثره على تعليمه وتربيته وبالنسبة للتكاليف فمن الواجب ألا يكون هناك مغالاة فى الإنفاق على عملية التقويم حتى لا تكون عبئاً على الميزانية المخصصة للتعليم.

(٨) أن تكون أدواته صالحة:

بمعنى أن التقويم الصحيح يتوقف على صلاح أدوات التقويم ، وأن تقيس ما يقصد منها بمعنى أن لا تقيس القدرة على الحفظ إذا وضعناها لتقيس قدرة المتعلم على حل المشكلات مثلا ، وأن تقيس كل ناحية على حدة حتى يسهل تشخيص النواحى وتفسيرها بعد ذلك ، وأن تغطى كل ما يراد قياسه.

عناصر عملية القياس والتقييم:

أ – الشخص المراد قياس قدراته.

ب – أداة القياس ويقصد به المقياس أو الاختبار المستخدم وأداة القياس إما إن تكون وصف أو درجة.

ج- الفاحص أو الأخصائى القائم بعملية بالقياس.

الشروط اللازمة فى الشخص المراد قياس قدراته لضمان نجاح عملية القياس والتشخيص:

* أن يكون ضمن الفئة العمرية للاختبار.

* أن يشعر الفرد بالاطمئنان والراحة دون تعب أو إرهاق.

* إيجاد علاقة ايجابية مع الفرد قبل إجراء عملية القياس والتشخيص.

الشروط اللازم توافرها فى أداة القياس لضمان نجاح عملية القياس والتشخيص:

١- أن يكون المقياس مناسبا للبيئة التى يطبق فيها.

٢- أن يكون مناسب لعمر العينة التى سيطبق عليها.

خطوات إعداد المقاييس النفسية:

١- الرجوع أو الاطلاع إلى خصائص وسمات الفئة المراد إعداد المقياس لها.

٢- انتقاء بعض المظاهر والسمات التى تميز من يظهر عليه السمة المراد قياسها وصياغتها فى فقرات.

٣- وضع تدرج فى الفقرات(دائماً، أحياناً، وغالباً).

٤- عرض المقياس على مجموعة من المتمكنين فى التخصص.

٥- عمل صدق وثبات.

٦- وضع مفتاح للتصحيح.

وظائف التقويم وأدوره:

للتقويم أربعة وظائف أساسية هى:

١ . يساعد المتعلم على معرفة جوانب الخطأ والضعف فى تعلمه وأسبابه.

٢ . يساعد المتعلم على الرضا وتحقيق الإشباع عندما يؤدى عمله بنجاح.

٣ . يساعد المعلم على الحكم على مدى كفاية ومناسبة طريقته فى التدريس.

٤ . يساعد التقويم على إصدار الأحكام والقرارات التى تتخذ للتطوير والتجديد.

أنواع التقويم:

يمكن أن يجرى التقويم فى أوقات مختلفة من حيث زمن التعامل مع المنهج وعلى أساس يصنف التقويم إلى : تقويم مبدئى ,تقويم تكوينى ,تقويم ختامى ,تقويم تتبعى .

أولا: التقويم المبدئى:

وهو يتم قبل البدء فى تطبيق المنهج ,حتى تتوفر صورة كاملة عن الوضع الكائن قبل التطبيق ,أحياناً يسمى تقويم تمهيدى. فإذا كان التقويم للمتعلم فما هو مستواه معرفيا ,ووجدانيا ,ومهاريا. إن التقويم المبدئى يوفر معلومات هامة عن هذا المستوى ويساعد التقويم المبدئى فى:

* تحديد وضع المتعلم من حيث نقطة البداية فى التعامل مع المنهج أو البرنامج.

* معرفة الأوضاع التى سيتم فيها تطبيق المنهج من حيث الإمكانات المادية والمعلمين و المتعلمين وذلك لبدء المنهج أو البرنامج.

ثانياً: التقويم البنائى أو التكوينى:

ويطلق علية أحياناً اسم التقويم التطورى، ويجرى التقويم البنائى فى فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج ، بغرض الحصول على معلومات تساعد فى مراجعة العمل.

ثالثاً: التقويم الختامى:

ويجرى فى ختام المنهج أو البرنامج لتقدير أثره بعد أن اكتمل تطبيقه. أى أن التقويم الختامى يزودنا بحكم نهائى على النتاج المكتمل.

رابعاً: التقويم التتبعى:

ويتم عن طريق مواصلة متابعة المتعلم بعد التخرج لمعرفة فعاليته فى العمل وتعامله مع نشاطات الحياة ومجابهة مشكلاتها.

أساليب التقويم:

(١) التقويم الذاتى (الفردى):

ويقصد به تقويم المعلم لنفسه أو المتعلم لنفسه، وتدعو إليه التربية الحديثة فى كل مراحل التعليم وله ميزات نستطيع أن نوجزها فيما يلى:

* تشتق فكرته من القيم الديمقراطية التى تقضى بأن يتحمل المتعلمين مسئولية العمل نحو أهداف يفهمونها ويعتبرونها جديرة باهتمامهم.
* وسيلة لاكتشاف الفرد لأخطائه ونقاط ضعفه وهذا يؤدى بدوره إلى تعديل فى سلوكه وإلى سيره فى الاتجاه الصحيح.
* يجعل الفرد أكثر تسامحاً نحو أخطاء الآخرين لأنه بخبرته قد أدرك أن لكل فرد أخطاءه وليس من الحكمة استخدام هذه الأخطاء للتشهير أو التأنيب أو التهكم.
* يعود الفرد على تفهم دوافع سلوكه ويساعده على تحسين جوانب ضعفه مما يولد الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس.

وهناك وسائل متنوعة للتقويم الذاتى تساعد على تقويم الفرد ومن ذلك:

* احتفاظه بعينات من عمله أو بسجل يسجل فيه أوجه النشاط الذى قام به.

* مقارنة مجهوده الحالى بمجهوده السابق.

* تسجيل النتائج التى أمكنه الوصول إليها ، والضعف الذى أمكنه التغلب عليه.

ومن أنواع التقويم الذاتى ما يلى:

(أ) تقويم المتعلم لنفسه:

ونستطيع أن نعود المتعلم على ذلك بكتابة تقريرات عن نفسه وعن الغرض من نشاطه والخطة التى يسير عليها فى دراسته وفى حياته الخالصة ، والمشكلات التى اعترضته ، والنواحى التى استفاد منها ، والدراسة التى قام بها ، ومقدار ميله أو بعده عنها ، ويمكن أن يوجه المتعلم إلى نفسه الأسئلة المناسبة ويستعين بالإجابة عنها على تقويم نفسه.

(ب) تقويم المعلم لنفسه:

يتلقى المعلم عادة منهجاً دراسياً لتدريسه لتلاميذه ، وهو بحاجة إلى أن يكون قادراً على تقييم إمكانياته ، ولما كان للمعلمين نقاط قوتهم وضعفهم فيجب أن يقوم كل منهم كل منهم بتقويم ذاته فى جميع مجالات عمله ليعمل على تحسين أدائه.

وفيما يلى يقدم المؤلف بعض الأسئلة التى يستطيع المعلم استخدامها فى هذا المجال:

* إلى أى حد تستطيع التعرف على مشكلات المتعلمين؟

* إلى أى حد يسبب لك حفظ النظام فى الفصل المتاعب؟

* إلى أى حد تقدم لك المدرسة التسهيلات لحلها؟

* إلى أى حد يتسع وقتك للاشتراك فى النشاط المدرسى والإدارة المدرسية؟

* إلى أى حد تحس بأن لدى تلاميذك القدرة على التحسن باستمرار؟

* إلى أى حد يقوم المتعلمين بدور إيجابى فى المناقشة وتوجيه الأسئلة؟

* إلى أى حد تعامل تلاميذك كلهم معاملة واحدة على أنهم متساوون فى كل شىء؟
* إلى أى حد ترى أن التجديد والابتكار والتجريب فى الاختبارات المدرسية مفيد؟
* إلى أى حد تشعر بجدوى الاجتماعات المدرسية الدورية؟
* إلى أى حد ترى أنك راض عن مهنتك؟
* إلى أى حد توفر لك المدرسة الوسائل التعليمية؟
* إلى أى حد يتعاون معك مدرسو المواد الأخرى فيما يتصل بمشكلات المتعلمين؟
* إلى أى حد يقبل المتعلمين على أداء الواجبات المدرسية التى تكلفهم إياها؟
* إلى أى حد يحقق تدريسك الأهداف العامة من التربية؟
* إلى أى حد يحقق تدريسك الأهداف العامة لمادتك؟
* إلى أى حد يتعاون معك المتعلمين فى المدرسة والفصل؟
* إلى أى حد يتسع وقتك لقراءة الصحف والمجلات؟
* إلى أى تشجع تلاميذك على استعمال المراجع والقراءة الحرة؟
* إلى أى حد يسع وقتك لتوطيد العلاقة بينك وبين البيئة وأولياء الأمور؟

(جـ) تقويم المعلم للمتعلمين:

ينبغى أن يلجأ المعلم إلى جميع المصادر التى تمده بالأدلة والحقائق والشواهد على نمو المتعلم نحو الأهداف المنشودة سواء كانت هذه الأدلة كمية أو فرعية أو وصفية أو موضوعية أو ذاتية فمن الآباء يمكن للمدرس معرفة الظروف المنزلية التى تؤثر فى المتعلم ، ومن ملاحظة سلوكه فى المواقف المختلفة يمكن جمع معلومات

وبيانات هامة عن ميولهواتجاهاته وانطوائه أو انبساطه ، وعن مدى ثقته بنفسه وكيفية تمضية وقت فراغه ... إلخ ومن الاختبارات والمقاييس المختلفة ، يمكن قياس جوانب شخصية المتعلم من ميول ومهارات ومعلومات واتجاهات وقدرات وقيم وعادات ، ومن الضرورى أن تسجل مثل هذه الملاحظات والبيانات المجموعة عن المتعلم أولا بأول فى سجلات أو بطاقات تعطى صورة عن المتعلم فى شتى النواحى.

(٢) التقويم الجماعى:

ويشتمل هذا التقويم على ثلاثة أنواع يتمم بعضها بعضاً مثل:

(أ) تقويم الجماعة لنفسها:

وذلك لمعرفة مدى ما وصلت إليه من تقديم نحو الأهداف الموضوعة مثل تقدم المتعلمين لأنفسهم أثناء القيام بالوحدات أو المشروعات أو بالأنشطة كالرحلات أو الزيارات أو بعد الانتهاء منها. وعادة يتم التقويم الجماعى لأعمال الجماعة نفسها بتوجيه من المدرس وتحت إشرافه فيناقشهم فيما قاموا به من دراسة ونشاط ، وما حققوه وما لم يحققوه والصعوبات ومداها وكيف تغلبوا عليها ومدى إتقانهم للعمل ووسائل تحسينه ...إلخ.

(ب) تقويم الجماعة لأفرادها:

وهذا النوع من التقويم يتصل بالنوع السابق ، وهو ينحصر فى تقويم عمل كل فرد ومدى مساهمته فى النشاط الذى تقوم به الجماعة ويقوم المدرس فيه بالتوجيه والتشجيع ليتقبل المتعلم النقد البناء الذى يساعد على التحسين ، وليشعر المتعلم بالثقة فى نفسه وتقدير الجماعة لجهده مهما بدأ هذا الجهد صغيراً .ومن خلال هذا النوع من التقويم يتعلم المتعلمين آداب الحوار والالتزام بالنظام أثناء المناقشة فلا يتكلم أى تلميذ إلا إذا سمح له بذلك ، كما يتعلم أن عملية النقد تتطلب إبراز النقاط الإيجابية والنقاط السلبية معاً ، وإن الاختلاف فى الرأى يعتبر ظاهرة صحية ، وعلى كل تلميذ أن يثبت صحة رأيه بطريقة مقنعة للآخرين.

(جـ) تقويم الجماعة لجماعة أخرى:

لا يمكن للجماعة أن تكون فكرة تامة عن نفسها إلا بمقارنتها بجماعة أخرى تقوم بنفس العمل أو بأعمال مشابهة . كما يحدث فى الأنشطة الرياضية أو معارض المدارس والحفلات حيث تتعرض عملية التقويم لخطة كل فريق وتنفيذها أو لطريقة حل المشكلات التى تواجه الجماعات.

وهذا النوع من التقويم يؤدى إلى تعاون تلاميذ المجموعة الواحدة ونشر روح الحب والإخاء والصداقة بينهم لأنهم جميعاً يعملون من أجل هدف وأحد تنعكس نتائجه عليهم جميعاً.

كما أن هذا النوع من أساليب التقويم قليل الانتشار فى مدارسنا ويجب تدعيمه بكافة الوسائل الممكنة حتى تسهم التربية فى خلق جيل جديد تسود بين أفراده روح المحبة والتعاون.

أهداف عملية التشخيص والتقييم بالتربية الخاصة:

١- تصميم برامج تربوية وتعليمية مناسبة للافراد وقدراتهم (خطة تربوية فردية) .

٢- التعرف على الفئات المختلفة للتربية الخاصة وترتيب درجات كل فئة (بسيطة ،شديدة ،متوسطة) .

٣- تحديد القدرات العقلية والسمات الشخصية لذوى الاحتياجات التربوية الخاصة.

٤- تحديد مدى نجاح البرامج التربوية والتأهيل والخطط المقدمة.

٥- تصميم وإعداد برامج تعديل السلوك.

أنواع المقاييس المستخدمة في القياس:

١- المقاييس الاسمية تستخدم لتصنيف الأشياء إلى فئات مثل تصنيف فئات الإعاقة ولاتستخدم فيها أرقام وإذا استخدمت فيها أرقام فليس لها دلالة رقمية مثل: (أرقام التليفونات أو اللوحات هنا تستخدم الأرقام لتصنيف أو نجاح راسب مقاييس اسمية فى ابسط أنواع المقاييس واقلها دقة).

٢- مقياس الرتب وهى تستخدم من اجل ترتيب الأرقام تنازليا أو تصاعديا ولا يشترط إن تكون المسافة بين الفئات متسأوية وليس فيها صفر مطلق مثل: (تقييم درجات الإعاقة البدنية تنازليا).

٣- مقياس المسافة وهى أكثر دقة من السابقة وفيها المسافات بين الإفراد أو الدرجات متساوية مثل: (مقياس درجة الحرارة ومقياس الذكاء وليس فيها صفر مطلق وتتميز بأن المسافات بين الإفراد والدرجات متسأوية).

٤ - مقياس النسبة هى من أدق المقاييس لأنها تستخدم الأرقام الحقيقة وبها صفر مطلق تصل إلى درجة قياس عدم وجود الصفة ويصعب استخدام هذه الصفة.

خصائص القياس النفسي:

١- نتائج القياس والتشخيص النفسى إما إن تكون رقمية أو وصفية مثل:(درجات الذكاء توضع رقمية).

٢- نتائج القياس والتشخيص النفسى نسبية ويعنى إن نتائجها تدل على انعدام الصفة مثل:(درجات الذكاء).

٣- الصفر غير الحقيقى بمعنى وجوده لايعنى انعدام الصفة.

٤- القياس والتشخيص النفسى غير مباشر أى لايقيس الصفة نفسها ولكن يقيس الأشياء التى تدل عليها.

٥- نتائج القياس النفسى ثابتة ثبات نسبى.

مجالات القياس والتقييم النفسي:

١- الذكاء:

هو مجموعة من القدرات العقلية المختلفة وهو مفهوم فرضى ثابت نسبيا, ويتأثر بالوراثة والبيئة ويقاس الذكاء باختبارات الذكاء وتنقسم إلى قسمين:

* اختبارات ذكاء لفظية وتعتمد على الأسئلة اللفظية مثل الاختبارات اللفظية (اختبار ستانفورد بينيه للذكاء) ومقياس الذكاء اللفظى لحمزة واختبار أدائى لفظى مثل بينيه وكسلر.

* اختبارات ذكاء أدائية أو عملية مثل:(اختبار رسم رجل واختبار الذكاء المصور واختبار لوحة سيجان).

وهناك العديد من الانتقادات التى وجهة لاختبارات الذكاء منها:

- أنها متحيزة ثقافيا أو متأثرة بالبيئة.

- أنها لا تغطى جميع القدرات العقلية.

- تتأثر بعامل إلخبرة والتعلم.

٢- التحصيل:

وهو ما يحققه المتعلم من المهارات الأكاديمية خلال فترة زمنية محدده.

كيفية قياس التحصيل:

يقاس بالاختبارات التحصيلية وهى نوعان:

أ- اختبارات تحصيل غير رسمية وهى التى يقدمها المدرسون لتلاميذهم.

ب- اختبارات تحصيلية رسمية وهى اختبارات مقننة (صدق ، ثبات) مثل: مقياس المهارات العددية للمعاقين عقلياً ومقياس المهارات القرائية للمعاقين عقلياً ومقياس المهارات الكتابية للمعاقين عقلياً ومقياس التحصيل الشامل للموهوبين.

٣- الاستعداد:

ويقصد به مدى قدرة الفرد على التعلم بسهولة وبسرعة ليصل إلى مستوى من المهارة فى مجال ما. مثل: (اختبار البنوى للقدرات السيكولغوية).

٤- الميول:

وهو الرغبة فى شى ما، والتعلق به.

٥- الاتجاهات:

هى حالة لتحدد نظرة الفرد نحو موضوع ما. بالقبول أو الرفض.

ويتكون الاتجاه من الجوانب التالية:

* جانب معرفى وهو المعلومات والأفكار المرتبطة بموضوع الاتجاه.

* الجانب الوجدانى وهو المشاعر والأحاسيس المرتبطة بموضوع الاتجاه.

* الجانب السلوكى وهو الأفعال التى تؤيد اتجاه الفرد نحو موضوع ما المرتبطة للاتجاه.

ومن أمثلةالاختبارات التى تقيس الاتجاهات:

* اختبارات تقيس الاتجاه بطريقة مباشرة وتتكون من عبارات حول موضوع الاتجاهات ويجيب عليها الفرد (بنعم) أو (لا).

* اختبارات تقيس الاتجاه بطريقة غير مباشرة مثل الاختبارات الاسقاطية.

٦- الشخصية:

هى مجموعة الصفات والخصائص التى تميز الفرد عن الآخرين وبتحديد سلوكه فى المواقف المختلفة.

ومن العوامل التي تؤثر في الشخصية:

– البيئة. – الوراثة.

كيفية قياس الشخصية:

تقاس الشخصية باختبارات من أمثلتها اختبار كاتل ويحتوى هذا الاختبار على ١٦ سمة من سمات الشخصية وله ١٨٤ سؤال وإما كل عبارة (أوافق بشدة ,أوافق, ارفض بشدة,ارفض) واختبار ميتوسوتا متعدد الأوجه ويتكون من ١٢ بعد أو سمة لشخصية ويتكون من ٦٥ عبارة ويجاب عليها (بنعم) أو (لا) .

٧– اللغة:

هى مجموعة رموز متفق عليها بين فئة من الناس وهذه الرموز لها نظام ترتب به يستخدم للتواصل فيما بينهم.

ومن أنواع الاضطرابات التى يمكن إن تظهر على هذا الجانب ما يلى:

* اضطراب النطق ويتمثل فى (الحذف ، الإضافة، الإبدال، التسوية) .

* اضطراب اللغة وهى أن يتأخر الفرد فى الحصيلة اللغوية.

* اضطراب الصوت.

* اضطراب طلاقة الكلام مثل:(التلعثم ,السرعة الزايدة فى الكلام) .

ويود المؤلف أن يشير هنا إلى أن لكل اضطراب من هذه الاضطرابات مقياس خاص.

الأخصائي النفسي ومهاراته وصفاته الأخلاقية:

الأخصائى النفسى الشخص الذى يقوم بعملية التشخيص والقياس السيكومترى.

المهارات التى يجب إن يتميز بها الأخصائى النفسى:

١– أن يكون لديه نظريه كافيه حول المقاييس النفسية.

٢- أن يكون لديه خبره عملية كافية فى مجال تطبيق الاختبارات المختلفة.

٣- أن يكون لديه القدرة على تفسير نتائج الاختبار.

٤- أن يكون قادر على تفسير السلوك الصادر عن المفحوص أى معرفة سببه هل ناتج من ظروف بيئية أو إعاقة.

٥- أن يكون لديه مهارات التشخيص وهى:

أ - النظرة التشخيصية أن يكون الأخصائى قادر على معرفة حالة الطفل من خلال ملاحظاته العملية.

ب - الاستماع التشخيصى وهو قدرة الأخصائى على تحليل مايسمع من الطفل أو المحيطين به.

ج - الاسئلة التشخيصية وهى قدرة الأخصائى على اختيار الأسئلة المناسبة التى يوجهها للطفل أو الوالدين بحيث تفيده بالتشخيص.

الصفات الأخلاقية التي يجب أن تتوفر في الأخصائي النفسي:

١- القسم: هو أن يقسم الأخصائى النفسى على القيام بواجباته بإخلاص وأمانه.

٢- الدقه فى العمل والصدق.

٣- ألا يميز بين الأطفال على أى أساس كان.

٤- عدم إفشاء أسرار المفحوصين.

٥- التعامل مع أولياء الأمور بأمانة.

٦- الحصول على السند القانونى لممارسة المهنة.

أساليب التشخيص في التربية الخاصة:

١- التشخيص فى التربية الخاصة:

يتم من خلال فريق يضم كل من الأخصائى النفسى الطبيب ، الأخصائى الاجتماعى ، معلم التربية الخاصة، ولى أمر الطفل ، المرشد المتعلمينى وهذا مايسمى بالتشخيص التكاملى.

٢- التشخيص الطبى:

ويقوم به طبيب متخصص لتحديد حالة الطفل من الناحية الطبية.

٣- التشخيص السيكومترى:

يقوم به الأخصائى النفسى ويقوم بالعديد من الاختبارات النفسية (وهذا اعقد نوع من أنواع أساليب التشخيص .. وذلك التعقيد يرجع إلى:

* عدم وجود اختبارات مقننه.

* سوء تفسير النتائج أحياناً واستخدام أساليب التقييم المعدلة.

* عدم فهم التعليمات من قبل الفرد مما يؤدى إلى اعتقاد انه معاق.

٤- التشخيص السيكومترى الفارق:

يعنى استخدام التشخيص فى التفرقة بين الحالات المتشابهة مثل الفرق بين الطفل الذى عنده توحد والطفل اللى عنده تخلف عقلى فى النقاط المختلفة بينهما.

٥- التشخيص الأجتماعى والتكيف:

يعتمد هذا التشخيص الأجتماعى على استجابة الطفل للمنبهات التى يعيش فيها مثل (مقياس السلوك التكيف للمتخلفين عقلياً).

٦- التشخيص التربوى:

وهذا يعتمد على السجل الأكاديمى للفرد وعلى رأى المعلم.

٧- أساليب التقييم المعدلة:

وهى عبارة عن الأنشطة أو الأجراءت التى يقوم بها الأخصائى النفسى لتحديد سبب إلخطاء فى استجابة الطفل ومعالجته.

ومن أنواع أساليب التقييم المعدلة ما يلى:

أ – المكان مثل: (تعديل مكان جلوس الطفل).

ب – تعديل السؤال مثل: (تعديل صياغته).

ت – التعديل من السمعى إلى البصرى.

ث – تقليل مستوى اللغة.

ج – التحويل من الصعب إلى السهل.

ح – زيادة كمية الوقت.

صفات الاختبار الجيد:

١) الصدق:

يعد الصدق أول صفات الاختبار الجيد ويقصد به أن يقيس الاختبار السمة أو القدرة التى وضع من اجل قياسها بالفعل.

العوامل المؤثرة في الصدق:

* وضوح الهدف من الاختبار أو المقاييس حتى يمكن مقارنتها بمحتوى المقياس.
* التدريب والتخصص لمن يقوم بتطبيقه.
* درجة وضوح تعليمات الاختبار.
* مناسبة الاختبار للبيئة والعينه المطبق عليها.
* مدى مناسبة الاختبار للفئة المطبق عليها.

أنواع الصدق أو طرق قياس الصدق:

١- الصدق الظاهرى:

وهو وضوح هدف الاختبار ووضوح مضمونه بأشكال ظاهره.

٢- صدق المحكمين:

وهو مدى قياس الاختبار وما وضع من اجله من وجهة نظر المتخصصين فى هذا المجال ويتم ذلك بعرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين وابداء رأيهم فيه.

٣- صدق المحك أو الصدق التلازمى:

وفيه يتم مقارنة المقاييس بمقياس اخر يقدم من نفس الشى ولكن ثبت صدقه فكلما كانت درجة الاختبار متقارية فيه على صدق ويتم عمليا تطبيق الاختبار الحديث وتطبيق الاختبار المحك على مجموعة من المتعلمين ويتم حساب معامل الارتباط بدرجة المتعلمين فى الاختبار كلما كان صادق.

٤- الصدق العاملى:

وهو يعين درجة تشبع الاختبار بالعامل المراد قياسه.

٥- الصدق التنبؤى:

هو يعين قدرة الاختبار بالمستقبل ويتم ذلك من خلال ايجاد معامل الارتباط بين نتيجة الاختبار ونتيجة مستقبلية بعد ذلك ومن اسئلة هذا الاختبار المطبق هنا الصدق عليها اختبارات الاستعدادات.

٢) الثبات:

وهو استقرار النتائج عند اعادة تطبيق الاختبار على الافراد.

خصائص الثبات:

١- إنه ثابت ثبات نسبي بمعنى انه ان الدرجه يحدث فيها تغيير ولكن قليل بمعنى ان هناك ليس ثبات مطلق.

٢- الثبات نوعى ومعنى نوعى انه يرتبط بنوع الاختبار.

العوامل التي تؤثر في ثبات الاختبار:

١- طول الاختبار بمعنى زيادة عدد بنود الاختبار.

٢- زمن الاختبار.

٣- مستوى صعوبه الفقرات أو سهولتها.

٤- صدق الاختبار أى بمعنى الاختبار الصادق يدل على الثبات.

طرق حساب الثبات:

أ- طريقة إعادة الأختبار:

وتتم عن طريق تطبيق نفس الاختبار على نفس الافراد بعد مضيئ فتره زمنيه لاتقل عن اسبوعين ثم بيتم حساب معامل الارتباط بين درجات الافراد فى التطبيق الأول والتطبيق الثانى.

عيوب هذه الطريقه:

* انتقال اثر التعلم من التطبيق الأول إلى التطبيق الثانى.

* زيادة الفة المفحوصين بالاختبار.

ب - طريقة التجزئه النصفية:

وتعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار بعد تطبيقه إلى نصفين من خلال اعتبار الاسئلة الزوجية كأنها اختبار والأسئلة الفردية كأختبار آخر ويتم حساب معامل الارتباط بين النصفين لدرجات الأفراد.

ج - طريقة الصور المتكافئة:

وهذه الطريقة يتم فيها إعداد صورتين من الاختبار متكافئتين وتطبيق الصورتين ثم استخراج معامل الارتباط بين درجات الافراد مما يعاب عليها يصعب ان يعمل اختبارين متكافئين.

٣) الموضوعية:

ويقصد بها عدم تأثر نتائج الاختبار بالآراء الشخصية والتحيزات لمن يقوم بتطبيق المقياس.

تصنيف الاختبارات:

توجد هناك العديد من الاختبارات فى مجال التربيه الخاصة ويمكن تصنيف هذه الاختبارات إلى مجموعات معينه على النحو التالى:

١- التصنيف وفقا للسمة أو الصفه التى تقيسها: وتشتمل على:

* اختبارات بتقيس القدرات العقليه مثل اختبار استانفورد بينيه.

* اختبارات تقيس السمات الشخصية مثل اختبار كاتل.

* اختبارات تقيس الميول والاستعدادات.

* اختبارات تقيس الابداع والموهبه والتفكير الابتكارى.

٢- التصنيف وفقا لطبيعة أداء المفحوص: وتشمل على:

(أ) الاختبارات اللفظية:

وهى اختبارات تعتمد على اللغة المنطوقة ويجاب عليها من خلال اللفظ وأحياناً الكتابة مثل اختبار استانفورد بينيه أو كسلر للذكاء.

*مميزات الاختبارات اللفظية:

- سهولة تطبيقها.

– منخفضة التكلفة.

***عيوب الاختبارات اللفظية:**

– لاتصلح للافراد الذين لايستطيعون النطق أو من لديهم عيوب فى النطق والكلام.

– قد لاتصلح لبعض الفئات كالإعاقة العقلية تتأثر بالبيئة والثقافة والمجتمع.

(ب) الاختبارات الأدائية:

وهى تعتمد بشكل أساسى على استخدام اليدين أو بعض الاجهزة مثل (اختبار تركيب وترتيب الصور أو اختبار رسم الرجل أو اختبار النسخ لستانفورد بينه)

مميزات الاختبارات الأدائية:

– سهولة تطبيقها.

– تناسب الافراد الذين لايستطيعون النطق والكلام.

– لاتتأثر ولاتتحيز للبيئة أو الثقافة السائدة فى المجتمع.

عيوب الاختبارات الادائية:

– أنها مكلفة الثمن

٣– التصنيف على أساس طريقة التطبيق أو التنفيذ على المفحوص: وتضم الآتى:

(أ) اختبارات فردية:

وهى تطبق على كل مفحوص منفرداً مثل اختبار استانفورد بينية و وكسلر.

ومن مميزاتها: الدقة فى التطبيق.

ومن عيوبها: تأخذ وقتاً أكبر فى التطبيق.

(ب) اختبارات جمعية:

وهى تطبق على كل مجموعة من الافراد معا فى وقت وأحد.

(ج) اختبارات فردية وجمعية:

وهى اختبارات يمكن تنفيذها جمعيا وفرديا مثل اختبار رسم الرجل.

٤- التصنيف على أساس الدقة فى الاختبار أو القياس أو النتائج: وتشمل:

(أ) اختبارات مسحية:

وهى تعطى دلائل مبدئية على السمة المراد قياسها أو وجود اعادة ما وهى غير معتمدة مثل اختبار استانفورد للذكاء يعطى دلائل على وجود صعوبات تعلم من الناحية المبدئية مسح سريع أو فرز سريع.

(ب) اختبارات متخصصة:

وهى اكثر دقة تقيس قدرة أو صعوبة محددة مثل اختبار صعوبات التعلم.

٥- التصنيف على أساس الاعتماد على النتائج: وتضم ما يلى:

(أ) اختبارات رسمية:

وهى اختبارات مقننه على البيئه التى تطبق فيها ويعتمد على نتائجها اما فى التصنيف أو اتخاذ القرارات.

(ب) اختبارات غير رسمية:

وتكون من صنع المعلم وغير مقننه ولايعتمد على نتائجها.

٦- التصنيف على أساس المحكات المستخدمه فى تفسير نتائج الاختبار: وشتمل غلى:

(أ) اختبارات معيارية المرجع:

وهى عبارة عن تلك الاختبارات التى تحكم أداء المتعلم فى ضوء معايير معينه مأخوذه من البيئة.

(ب) اختبارات محكية المرجع:

وهى عبارة عن الاختبارات التى تحكم على أداء المتعلم ويتم فى ضوء المحك قبل تطبيق الاختبار.

معوقات عملية التشخيص في التربيه الخاصة:

١- عدم وجود اختبارات كافية ومناسبة.

٢- عدم مناسبة الاختبارات لبعض الفئات العمرية ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة.

٣- عدم وجود اختبارت مقننه على البيئه التى سيطبق عليها.

٤- انتشار الاختبارات بين الافراد مما يقل من صدقها عند التطبيق.

٥- عدم وجود مكان مناسب لتطبيق الاختبار.

الشروط الواجب مراعاتها في تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

١ . عمل تشخيص طبى شامل للفرد ذو صعوبة التعلم.

٢ . عمل دراسة حالة الافراد ذوى صعوبات التعلم وهى جمع بيانات عن حالة الفرد وحالة أسرته قبل الميلاد حتى اللحظة الراهنة مثل (هل توجد قرابة بين الزوجين ,عدد افراد الاسرة، ترتيب الطفل بين افراد اسرته ، طبيعة ولادة الطفل ... إلخ)

٣ . عمل تقييم تربوى شامل وخاصة للمحولين للدراسة العدية وهو التقييم للقدرات الاكاديمية للفرد ذو صعوبة التعلم.

٤ . استخدام الاختبارات المقننة والمناسبة لحالة الفرد ذو صعوبة التعلم.

محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم:

يعد تشخيص صعوبات التعلم والتعرف المبكر على الأفراد الذين يعانون منها من الضرورة بمكان حتى يمكن إعداد البرامج اللازمة لمواجهتها وعلاجها فى بدايات ظهورها بذلك يمكن تخفيف حدة تأثيرها على هؤلاء الأفراد. وهذا التشخيص أو الاكتشاف لهؤلاء الأفراد هو الخطوة الأولى من إجراءات التشخيص ووضع البرامج والعلاج اللازم.

كما أن عملية تشخيص صعوبات التعلم تعد أمراً بالغ التعقيد ، و ربما يعود ذلك لأسباب عديدة منها: عدم وجود اتفاق عام حول مفهوم صعوبات التعلم بين العاملين فى هذا المجال ، و تعدد التفسيرات و المنطلقات النظرية للمتهمين بالبحث فى هذا المجال.

وتحتاج عملية التعرف إلى حالات صعوبات التعلم إلى تجميع بيانات إضافية واسعة المدى عن الطفل قبل تقرير ما إذا كان يعانى من أحدى هذه الصعوبات أم لا.

ويمكن الاستناد إلى عدد من العوامل التى أوردها سيد أحمد عُثمان (١٩٩٠: ٣٠-٣٢) والتى يمكن أن تساعد على تشخيص المتعلمين ذوى صعوبات التعلم وتتضمن ما يأتى:

* ضرورة الوصف التفصيلى للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات.

* سجل المدرس المحتوى بيانات عن تحصيل المتعلم.

* تقدير ما يمتلكه المتعلم من مهارات أو خبرات ، أو معرفة بالخبرات الجديدة

* سلامة الطفل جسمياً وحسياً وعصبياً.

* الكشف المبكر عليهم من قبل المدرسة للتعرف على الصعوبة لديهم وبالتالى تحويلهم إلى الهيئات والمؤسسات الخارجية لعلاجهم واتخاذ اللازم.

وقد قدم كيرك وكالفانت (١٩٨٨: ٨٣ - ٨٩) خطة مكونة من ست مراحل تهدف إلى التعرف على المتعلمين ذوى صعوبات التعلم وهى:

١ . التعرف على المتعلمين ذوى الأداء المنخفض: ويمكن أن تتم تلك العملية داخل المنزل أو المدرسة.

٢ . ملاحظة ووصف السلوك: مثل كيف يقرأ، ومهارات القراءة.

٣ . إجراء تقييم غير رسمى: ويتم فيها استبعاد بعض الحالات مثل الحرمان البيئى والثقافى.

٤ . قيام فريق التقييم بإجراء تقييم: وتعتبر هذه العملية بمثابة التشخيص المبنى على تعدد المحكات.

٥ . كتابة نتائج التشخيص.

ويقترح كيرك وجالاغير Kirk & Gallagher (1979) ثلاث محكات للحكم على ما إذا كان الطفل لدية صعوبات تعلم هى :-

١ . محك التباعد بين القدرة العقلية وتحصيله الفعلى .

٢ . محك الاستبعاد .

٣ . محك التربية الخاصة.

ويمكن لمؤلف الكتاب إجمال المحكات التى تفيد فى تشخيص صعوبات التعلم فى ستة محكات يمكن عن طريقها تحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات فى التعلم، وهذه المحكات هى:

(أ)- محك التباعد أو التفاوت :Discrepancy Criterion

إن التفاوت أو التباعد يمثل عنصراً أساسياً من العناصر الأساسية المشتركة فى تعريف صعوبات التعلم حيث إنه الفجوة التى توجد بين إمكانيات الفرد الكامنة لديه وانخفاض مستوى أدائه فى العمل المدرسى.

وفى هذا الإطار يعرف عماد أحمد (٢٠٠٤ : ٣٢٤ - ٣٢٥) التفاوت بأنه عدم قدرة الفرد على التحصيل فى أحد المجالات الأكاديمية بما يتناسب مع سنه وقدراته، ولا يكون ذلك ناتجاً عن أية إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية ، أو أى ظروف مرضية أخرى.

ويذكر عبد الباسط خضر (٢٠٠٥ : ٢٣) أن محك التباعد له مظهران هما:

١- التفاوت بين القدرات العقلية والمستوى التحصيلى للمتعلم.

٢- التفاوت فى المستوى التحصيلى للمتعلم فى المقررات أو المواد الدراسية المختلفة.

ولأهمية محك التباعد فى تشخيص حالات صعوبات التعلم ، حاول المتخصصون فى المجال البحث عن الطرق التى يتم على أساسها تحديد عند أية درجة من التباعد يمكن الحكم على الفرد بأنه يعانى من صعوبات تعلم ؟ وقد ترتب على ذلك التوصل إلى عدد من الصيغ والمعادلات الرياضية لاستخدامها فى تحديد التباعد الدال بين القدرة العقلية العامة للفرد وتحصيله ، والتى حددها كل: من ويلسون (Wilson, 1981)، إيفانس (Evans, 1990)، ساتلر (Sattler, 1992)، دومونت و ويلز (Dumont & Willis, 1999)، جيم (Jim, 2002)، وكاثلين (Kathleen, 2002)يمكن عرضها على النحو التالى:

١- التباعد القائم على الدرجات العمرية أو الدرجات الصفية:

يقوم هذا الأسلوب على أساس تحديد التباعد بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمى ، حيث يتم فى العادة تحويل درجات القدرات والتحصيل إلى ما يقابلها من الدرجات العمرية أو الصفية. ويتم تقييمها باستخدام معادلة متوسط الأداء المتوقع.

وهناك العديد من المعادلات المستخدمة لحساب متوسط المستوى المتوقع للتحصيل الدراسى ومنها: أسلوب المستولى الصفى الفعلى ، أسلوب السنوات الدراسية ، أسلوب نسبة التعلم ، حيث استخدمت هذه المعادلات فى حالات عديدة للتعرف على

صعوبات التعلم وتحديدها ، وسوف يتم تناول كل أسلوب كما يلى:

أ- طريقة العمر العقلى الصفى وتحسب كالتالى:

صف القراءة المتوقع = العمر العقلى – ٥ سنوات

وتعتبر هذه الطريقة من أبسط الطرق المستخدمة فى حساب التباعد الدال بين القدرة العقلية العامة للفرد وتحصيله ، إلا أنها لا تأخذ فى اعتبارها عدد السنوات التى قضاها الفرد فى المدرسة.

ب- طريقة عدد السنوات التى أمضاها الفرد فى المدرسة وتحسب كما يلى:

صف القراءة المتوقع = عدد السنوات التى أمضاها الفرد فى المدرسة × نسبة الذكاء + ١ .

وظهرت هذه المعادلة للتغلب على القصور فى المعادلة السابقة لأن هذه المعادلة تأخذ فى الاعتبار كل من عدد السنوات التى قضاها الفرد فى المدرسة والعمر الزمنى والعمر العقلى ونسبة الذكاء.

ج- طريقة نسبة التعلم وتحسب كما يلى:

عمر القراءة المتوقع = العمر العقلى + العمر الزمنى + العمر الصفى – ٣

وعلى الرغم من دقة هذه الطريقة فى حساب التباعد إلا أنها تساوى بين العمر العقلى والعمر الزمنى والعمر الصفى فى الأهمية عند حساب العمر التحصيلى المتوقع، كما أنها أهملت العلاقة القائمة بين الذكاء والتحصيل.

٢- التباعد القائم على الانحراف عن المستوى الصفى:

يستخدم هذا الأسلوب لتمييز المتعلمين ذوى التحصيل الدراسى المنخفض الذين تنخفض درجاتهم المدرسية بصورة ملحوظة عن المستوى الصفى.

وفى هذا الأسلوب تتم المقارنة بين المستوى ومستوى التحصيل الدراسى لدى المتعلمين، وذلك بغرض التعرف على المتعلمين ذوى المستويات التحصيلية

المنخفضة، فالتباعد فى هذا الأسلوب هو عدد السنوات والأشهر دون المستوى الصفى الحالى.

ورغم أن هذا الأسلوب يعتبر أبسط الأساليب فى حساب التباعد الأكاديمى ، إلا أنه لا يأخذ فى الاعتبار نسبة الذكاء ، الأمر الذى دفع بعض الباحثين إلى التوصية بعدم استخدامه.

لذا فإن هذا الأسلوب يعد غير ملائم لتحديد درجات التباعد وذلك لأوجه النقد التالية:

أ- أنه لا يأخذ فى الاعتبار القدرة العقلية عند المتعلم.

ب- أنه لا يأخذ تشتت الدرجات حول المتوسط فى الاعتبار.

ج- يفتقر هذا الأسلوب إلى المرجعية المنهجية ، حيث إنه لا يشير إلى المستوى الدراسى (القراءة ، الحساب ، العلوم ، ... إلخ) الذى يجب وضع المتعلم فيه.

ومع ذلك ، ورغم أوجه النقد السابق لهذا الأسلوب ، إلا أنه مازال يستخدم على نطاق واسع ، وربما يرجع ذلك إلى سهولة تطبيقه فى التعرف على المتعلمين ذوى صعوبات التعلم.

٣- أسلوب التباعد القائم على مقارنة الدرجات المعيارية (تحويل درجات اختبارات الذكاء والتحصيل إلى درجات معيارية):

يعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب استخداماً فى مجال تصنيف المتعلمين ذوى صعوبات التعلم ، ويهدف هذا الأسلوب إلى محاولة الحد من المشاكل التى تحدث لدى المتعلمين عند استخدامهم أسلوب المقارنة بين الدرجات العمرية والصفية ، وفى أسلوب مقارنة الدرجات المعيارية ، وتتم المقارنة بين التحصيل الدراسى والقدرات العقلية (نسبة الذكاء) على أساس معيار عام.

ويعتمد هذا الأسلوب على حساب الدرجة الموزونة Z. Score وفقاً لاختبارات

مقننة لتقييم مستوى التحصيل الدراسى وحساب نسبة الذكاء ، وذلك عن طريق المقارنة بين الدرجة المعيارية على اختبار الذكاء ، والدرجة المعيارية على اختبار التحصيل الدراسى لإيجاد الفرق بين هاتين الدرجتين ، بحيث نستطيع تحديد مدى التباعد بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسى أو عدم وجود التباعد من خلال إجراء عملية طرح تتم وفق أسس موحدة ، فإذا بلغ حجم التباعد بين الدرجات التى يتم إحرازها ، وحجم التفاوت المحدد والمتفق عليه سلفاً أكثر ، فإن المتعلم يصنف عندئذ ضمن فئة صعوبات التعلم ، ومن ثم يحق له الاستفادة من البرامج المخصصة لهذه الفئة.

ويذكر عماد أحمد (٢٠٠٤ : ٣٣١) أن هذه الطريقة نحتاج فيها إلى تحليل التباعد بين اختبار الذكاء واختبار التحصيل التى حصل عليها المتعلم فى نهاية العام الدراسى ، ويتم تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية ، ويعبر عن الدرجة المعيارية بدرجة الاختبار فى وحدات الانحراف المعيارى ، على سبيل المثال إذا كانت درجة المتعلم بلغت (١١٥) فى الاختبار مع متوسط درجات الاختبار (١٠٠) وانحراف معيارى (١٥) ، نجد أن الأداء للانحراف المعيارى الواحد فوق المتوسط ، والدرجة المعيارية (الموزونة) المكافئة للدرجة (١١٥) هى تساوى واحد (واحد انحراف معيارى فوق المتوسط).

ويتفق معظم الباحثين على أن أسلوب الدرجات المعيارية يحتوى على الخاصية الإحصائية الضرورية لتحديد التباعد الشديد ، حيث إن هذا الأسلوب يمثل خطوة متقدمة لحساب التفاوت كمياً ، ولكن هذا الأسلوب لا يأخذ فى الاعتبار انحدار التحصيل نحو القدرة (نسبة الذكاء) ، ويبدو ذلك واضحاً عندما تكون درجة الذكاء لدى المتعلم أعلى من المتوسط ، حيث يصبح احتمالية وجود تباعد أكبر مقارنة مع المتعلم ذى الدرجة الأدنى من المتوسط.

ولزيادة فعالية هذا الأسلوب فى قياس التباعد لابد من وجود درجة ثبات عالية لكلا الاختبارين الذكاء والتحصيل.

٤- أسلوب التباعد القائم على تحليل الانحدار نحو المتوسط لتحديد صعوبات التعلم:

يعد هذا الأسلوب واحداً من أفضل الأساليب التى يعتمد عليها فى حساب التباعد بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسى ، وهذا الأسلوب عبارة عن معادلة توقعات وارتباط بين درجات الذكاء والتحصيل الدراسى ، ويراعى فى هذا الأسلوب ظاهرة انحدار الدرجات نحو المتوسط ، لأن الدرجات المرتفعة أو المنخفضة تنحدر على حد سواء نحو المتوسط وتسبب حدوث أخطاء فى القياس ، وتأتى أهمية هذا الأسلوب فى ضبط الميل أو الانحدار.

وفى هذا الأسلوب يتم تقدير درجة التحصيل المتوقعة لكل مستوى من مستويات الذكاء.

ويعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب الإحصائية قبولاً لتحديد درجة التباعد ، وذلك لتلافى نقاط الضعف فى الأساليب السابقة ، فهذا الأسلوب يأخذ فى الاعتبار الانحدار نحو المتوسط عند المقارنة بين درجات الذكاء والتحصيل الدراسى ، ويبدو هذا عندما يكون الارتباط بين درجات الاختبارين منخفضاً ، وكذلك فإن هذا الأسلوب يأخذ فى الاعتبار إلخطأ المعيارى للقياس فى الدرجات المختلفة. (Jim, 2002)

٥ – التباعد القائم على أسلوب الجداول الحدية:

أقترح كل من تورجيسين وواجنير (Torgesen & Wagner, 1998)، جيتينجير وسيبر (Gettinger & Seiber, 2000)أسلوب الجدأول الحدية للكشف عن التباعد بين الذكاء والتحصيل لتحديد صعوبات التعلم.

ويقوم هذا الأسلوب عند استخدامه على تحديد نسبة الذكاء التى حصل عليها المتعلم ، وأيضاً تحديد درجة التحصيل التى حصل عليها فإذا كانت درجة التحصيل التى أحرزها المتعلم مساوية لدرجة اختبار التحصيل الحدية الموجودة فى الجدول المعد لذلك من قبل مقترحى هذا الأسلوب أو أقل منها ، فإن هذا يعنى وجود تباعد شديد ،

ويدل هذا على أن المتعلم لديه صعوبات تعلم ، حيث يبلغ المتوسط فى اختبارات الذكاء (١٠٠) ، والانحراف المعيارى (١٥) ، ولتطبيق نتائج هذا الاختبار الخاصة بالذكاء بالاقتران مع نتائج اختبار تحصيلى يبلغ متوسطه (١٠٠) ، وانحراف معيارى (١٥) ، فإنه يمكن استخدام هذه الجداول الحدية لتحديد صعوبات التعلم.

٦- أسلوب التباعد القائم على درجة التحصيل المتوقعة للتلميذ:

فى هذا الأسلوب يتم الاعتماد على حساب درجة التحصيل المتوقعة للتلميذ من معادلة الانحدار نحو المتوسط. حيث يوضح إيفانس (Evans, 1990)أنه عندما نتوقع درجة التحصيل فى ضوء اختبار الذكاء يجب أن يكون معامل الارتباط بين الذكاء والتحصيل مرتفعاً.

ومن ناحية أخرى إذا كان الارتباط بين اختبارات الذكاء والتحصيل منخفضاً فإن التنبؤ بدرجة التحصيل المتوقعة للتلميذ تكون غير موثوق فيها ، لأن الدرجات المنخفضة تنحدر نحو المتوسط وتسبب حدوث خطأ فى القياس ، ودرجة الارتباط بين الذكاء والتحصيل تحدد الشكل النهائى لدرجة التحصيل المتوقعة فى الاختبار ، ولحساب درجة التحصيل المتوقعة للتلميذ تستخدم درجة الذكاء الموزونة للتلميذ بواسطة الارتباط بين درجة اختبار الذكاء ، ودرجة اختبار التحصيل الدراسى.

ومن ناحية أخرى فإن بعض المربين يرون أن فكرة التباعد أو التفاوت هذه تعتبر عديمة الجدوى من الناحية العلمية فى الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وما قبلها حيث إننا لا نتوقع من الطفل فى الصف الأول أو الثانى الابتدائى أن يرتفع مستوى تحصيله فى القراءة أو الحساب ، وعلى هذا الأساس يكون من الصعب أن نجد مثل هذا التفاوت الذى نبحث عنه ، ولكننا نلاحظ وجود قصور فى المهارات اللازمة لذلك.

ومن الجدير بالذكر أنه على الرغم من وجود بعض الانتقادات الموجهة لاستخدام محك التباعد فى تشخيص الأفراد ذوى صعوبات التعلم ، نجد أن معظم

الدراسات والبحوث السابقة فى التراث النفسى والتربوى تستخدم اختبارات الذكاء فى تشخيص حالات ذوى صعوبات التعلم.

(ب)- محك الاستبعاد : Exclusion Criterion

ويعتمد هذا المحك فى تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد الحالات التى يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية (تخلف عقلى) أو إعاقات حسية (سمعية أو بصرية) ، أو اضطرابات انفعالية شديدة ، أو حرمان بيئى أو ثقافى ، أو حالات نقص فرص التعلم ، حيث إن تعريف صعوبات التعلم يستبعد هذه الحالات وإن كانت تعانى من صعوبات فى التعلم باعتبار أنها حالات إعاقات متعددة.

(ج)- محك المؤشرات السلوكية المرتبطة أو المميزة لذوى صعوبات التعلم:

ويقوم هذا المحك على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة مثل النشاط الحركى المفرط ، قصور الإنتباه ، الإحساس بالدونية يشيع تكرارها وتواترها لذوى صعوبات التعلم ، ويمكن للمعلم ملاحظتها والقيام بالمسح المبدئى والكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم وذلك باستخدام مقاييس تقدير السلوك.

(د)- محك التربية الخاصة :Special Education Criterion

ويعتمد هذا المحك على فكرة أن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات فى التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة فى التعلم تتناسب مع صعوباتهم ، وتختلف عن الطرق العادية فى التعلم ، ومن أمثلة طرق التربية الخاصة استخدام الطريقة الحس- حركية (Kilesthetic كتابة كلمات و جمل من الذاكرة) مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم الخاصة بالقراءة.

(هـ)- محك العلامات النيورولوجية :Neurological Signs criterion

ويقوم هذا المحك على أساس أنه يمكن التعرف على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوى فى المخ أو الإصابة البسيطة فى المخ ، والتى يمكن فحصها باستخدام

رسام المخ الكهربائى (E.E.G) وتتبع التاريخ المرضى للطفل.

(و)– محك المشكلات المرتبطة بتأخر النضج:

يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين فى القدرة على التحصيل والنضج ، حيث نجد أن معدلات النمو تختلف من فرد لآخر ، مما يؤدى إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم.

(ز)– محك نمط معالجة المعلومات المسيطر للنصفين الكرويين بالمخ (السيطرة المخية):

المخ عبارة عن حاسوب حيوى ناجح إذ يحتوى على نحو مئة مليار خلية عصبية تحدد أفكارنا وسلوكياتنا. فإذا نظرنا إلى المخ من أعلى نرى شرخاً عميقاً يقسم المخ إلى نصفين متماثلين تقريباً يسميان النصفان الكرويان Hemispheres، ولكل نصف وظيفة مستقلة. فالنصف الأيمن يتولى إدارة وتحريك النصف الأيسر من الجسم. أما النصف الأيسر فيتولى إدارة النصف الأيمن من الجسم ، ولكل من النصفين الكرويين للمخ طريقته فى توظيف القدرات العقلية وتفاعلها مع نمطه المفضل للتعلم والتفكير.

وإستناداً إلى نتائج الدراسات المتعلقة بوظائف النصفين الكرويين بالمخ يرى سليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ أ: ٢٤) أن هناك اتفاق بين نتائج الدراسات والبحوث الحديثة فى علم النفس الفسيولوجى و نتائج بحوث علم النفس المعرفى – و التى تشير جميعها إلى الفروق الأساسية فى طريقة عمل كل من نصفى المخ الكرويين و لا تكمن فقط فى نوع أو مضمون المعلومات المقدمة و إنما تمتد لتشمل اختلافات فى أنماط معالجة وتجهيز هذه المعلومات المقدمة حيث يختص النصف الكروى الأيسر للمخ بمعالجة المعلومات اللفظية والتحليلية والمنطقية والرياضياتية والسببية ، فى حين يختص النصف الكروى الأيمن للمخ بمعالجة المعلومات الحدسية والانفعالية والإبداعية والخيالية وغير اللفظية والمصورة والمركبة.

والشكلين التـاليين يمـثـلان الوظائف التى يخـتص بهـا كل من نصـفى المخ الكرويين.

شكل (١٢) المراكز العصبية والوظائف المختص بها النصف الكروى الأيمن للمخ.

شكل (١٣) المراكز العصبية والوظائف المختص بها النصف الكروى الأيسر للمخ.

وفى ضوء الفروق الوظيفية بين النصفين الكرويين فى المخ والتى اتضحت من الشكلين (١٢)، (١٣) يمكن اعتبار أن للمخ وظيفة مزدوجة – إلى حد ما – حيث يشمل نظامين فرعيين مختلفين وظيفياً فى عملية معالجة وتجهيز المعلومات مما جعل البعض يعبر عن المخ: بالمخ الأيمن والمخ الأيسر ، والشواهد على اختلاف وظائف النصفين الكرويين فى المخ عند معظم الأفراد تدعوا إلى التأمل والبحث للتوصل إلى صورة أكثر دقة عن كيفية عمل المخ.

ويرتبط محك التشخيص الذى نقترحه فى هذا الكتاب بفكرة النمط المسيطر فى معالجة المعلومات بالنصفين الكرويين للمخ (السيطرة المخية)، والتى يقصد بها استخدام أحد النصفين الكرويين للمخ (الأيمن أو الأيسر) أو كليهما معاً (المتكامل) فى العمليات العقلية الخاصة بمعالجة وتجهيز المعلومات.

وفى هذا الإطار يشير محمود عكاشة (١٩٩١ :٢٢) إلى أن أنماط معالجة المعلومات (الأيمن أو الأيسر أو المتكامل) يقصد بها الأسلوب الشائع لدى الفرد فى التعامل مع المعلومات وذلك من خلال تحديد النصف الكروى المسيطر لديه: ففى حالة سيطرة النصف الأيسر لدى الفرد يوصف بأنه من النوع الذى يفضل النمط الأيسر فى معالجة المعلومات ، ونفس الشيء بالنسبة للنمط الأيمن ، وبناء على ذلك يوجد لدينا نمطان شائعان فى معالجة المعلومات هما النمط الأيمن والنمط الأيسر ، وفى حالة عدم سيطرة أى من النصفين الكرويين لدى الفرد يقال أنه متكامل.

كما أن معظم التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم تفترض وجود اضطراب وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى لدى العديد من الأفراد ذوى صعوبات التعلم ، وبناءً على ذلك يظهر تباعداً واضحاً لدى هؤلاء الأفراد. كما أن تلك التعريفات تفترض وجود قصور فى واحدة أو أكثر من قدرات التعلم فى القيام بوظائفها.

وفى هذا الصدد أشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث التى أجريت على الأفراد ذوى صعوبات التعلم إلى وجود علاقة بين صعوبات التعلم لديهم ووظائف

النصفين الكرويين للمخ وأن السبب وراء ظهور هذه الصعوبات ربما يرجع إلى سيطرة النمط الأيمن فى معالجة المعلومات (نصف المخ الأيمن) لديهم ومنها دراسات: شانون وريس (Shannon & Rice, 1982)، أبرزت وبوليك (Obrzut & Boliek, 1986)، مورسن (Morrison, 1989)، لطفى عبد الباسط (٢٠٠٠)، زيرا (Zera, 1997, 2001)، هويدا غنية (٢٠٠٢)، سليمان عبد الواحد (٢٠٠٥ ج)، وكوكس (Cox, 2007)، فى حين أن الأساليب والأنشطة التعليمية وطرق التدريس المستخدمة فى المدارس الحالية تعتمد على النمط الأيسر فى معالجة المعلومات (نصف المخ الأيسر) مما يجعل الفصل الدراسى العادى مكان فشل وإحباط بالنسبة للمتعلم الذى يسيطر على أداءه وظائف نصف من المخ دون الآخر فى معالجة المعلومات ومن هنا تنشأ لديه صعوبات التعلم.

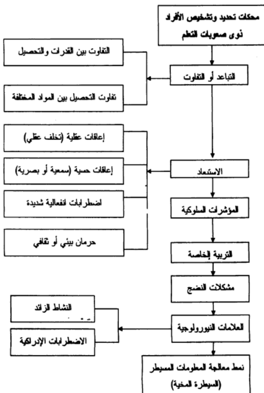
وعلى الرغم من التخصص الوظيفى لكل من نصفى المخ الكرويين، فإن تلك الوظائف ليست قاصرة على نصف كروى وأحد بالمخ دون الآخر، وأن كل منهما ليس بالضرورة أن يعمل بصورة مستقلة حيث يمكن للفرد أن يستفيد من وظائف النمط المتكامل فى معالجة المعلومات التى يقوم بها كل نصف. ومن هنا يصبح التكامل بين وظائف النصفين الكرويين والوظيفة الديناميه للمخ كفكرة أكثر قبولاً من فكرة سيطرة أحد نصفى المخ على الآخر.

وبعد العرض السابق فإنه تجدر الإشارة هنا بأن نقول أن سيطرة وظائف أحد نصفى المخ الكرويين على الآخر يعد مؤشراً حقيقياً لوجود صعوبات التعلم لدى الأفراد، ومن ثم يعتبر محكاً تشخيصياً جديداً يقترحه ويقدمه مؤلف الكتاب للتعرف على الأفراد ذوى صعوبات التعلم فى المؤسسات التربوية والتعليمية فى البيئة المصرية والعربية.

كما تجدر الإشارة هنا أيضاً بأن نقول أن هذا المحك يمكن تطبيقه وتحقيقه عن طريق استخدام مقاييس لأنماط التعلم والتفكير أو مقاييس لأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ.

ومن خلال العرض السابق لمحكات التعرف على الأفراد ذوى صعوبات التعلم ينصح مؤلف الكتاب الباحثين والمهتمين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم بأن يتحرروا من نمطية وأحادية التشخيص السائدة والمداخل التشخيصية أحادية البعد وأن يعتمدوا على أكثر من محك من محكات التشخيص التى استخدمت فى الدراسات والبحوث السابقة ، كما يدعوا المؤلف أيضاً الباحثين والمهتمين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم باستخدام مدخل تشخيص متعدد الأبعاد عند تحديد الأفراد ذوى صعوبات التعلم، وأن يخوضوا فى أفكار وإتجاهات جديدة مثل فكرة واتجاه نمط معالجة المعلومات المسيطر للنصفين الكرويين بالمخ (السيطرة المخية) الذى اقترحناه فى هذا الكتاب وكان لنا السبق فيه.

ويمكن توضيح محكّات تحديد وتشخيص الأفراد ذوى صعوبات التعلم كما يراها المؤلف فى الشكل التخطيطى التالى:



شكل (١٤) يوضح محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوى صعوبات التعلم كما يراها المؤلف.

خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم

الأفراد ذوى صعوبات التعلم عبارة عن مجموعة غير متجانسة ، ولديهم العديد من الخصائص المختلفة والمشتركة بينهم ، وأيضاً يوجد لكل فرد ما يميزه من بعض الخصائص التى ينفرد بها عن الآخرين.

ولقد نالت معرفة خصائص الأفراد ذوى صعوبات التعلم اهتماماً كبيراً وأجريت فيه العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية والفسيولوجية التى تميز هؤلاء الأفراد على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم و وسيلة للتعرف على ذوى الصعوبات فى التعلم من خلال خصائصهم وسماتهم الشخصية ، كما أن معرفة هذه الخصائص يساعد الأهل والمعلمون والمتخصصون على اكتشاف هؤلاء المتعلمين فى وقت مبكر مما يساعد على إمداد المتعلم بالمساعدة الصحيحة وإعطائه الفرصة لتنمية المهارات المطلوبة لكى يحيا حياة ناجحة.

ولقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم ، والتى يظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم الفرد فى المدرسة ، ويمكن تصنيف تلك الخصائص إلى خصائص سلوكية ، وخصائص عقلية معرفية ، وخصائص نفسية ، خصائص اجتماعية، خصائص لغوية، وخصائص حركية.

(أ) خصائص سلوكية:

يتميز المتعلمين ذوو صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكية ، والتى تمثل انحرافاً عن السلوك السوى لأقرانهم العاديين ، ويظهر تأثير هذه الخصائص على تقدم المتعلم فى المدرسة ، واتفقت الكثير من الدراسات وأهمها دراسات: ميكر وأودال (Maker & Udal, 2002)، سليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ب: ١١)، قحطان الظاهر (٢٠٠٥ : ٢٤١)، وسليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٣) على تميز هؤلاء المتعلمين بعدة خصائص سلوكية وهى:

١- العدوانية المرتفعة ، والقلق ، والاندفاعية.

٢- العجز عن مسايرة الأقران.

٣- الاعتماد على الآخرين والإتكالية.

٤- النشاط الحركى الزائد (المفرط) دون مبرر.

(ب) خصائص عقلية معرفية:

على الرغم من أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يعانون بصفة عامة من مشاكل دراسية ، إلا أن منهم ذوى صعوبات تعلم قراءة أو كتابة أو حساب أو علوم أو أى مادة دراسية أخرى ، واتفقت العديد من الدراسات وأهمها دراسات: أحمد عبد الله (٢٠٠٢ : ١١٤) ، أحمد عواد ومجدى الشحات (٢٠٠٤ : ١٢٦ - ١٢٩) ، وسُليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٣) على وجود عدة خصائص تميز هؤلاء المتعلمين عن غيرهم ، ويمكن تلخيصها فيما يلى:

١- قصور الإنتباه وقصور التآزر الحسى.

٢- اضطرابات واضحة فى العمليات العقلية المعرفية مثل الإدراك والإنتباه والذاكرة.

٣- عجز واضح فى القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات.

٤- تبنى أنماط معالجة معلومات غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة ، تتدخل وتؤثر سلبياً على مقدار تعلمهم للمهام الدراسية.

(ج) خصائص نفسية:

أجريت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية التى تميز هؤلاء المتعلمين على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم و وسيلة للتعرف على هؤلاء المتعلمين ، و وجد أنهم يتميزون بالخصائص التالية:

١- انخفاض تقدير الذات.

٢- انخفاض الدافعية للإنجاز.

٣- انخفاض مستوى الطموح.

٤- يظهرون ضعفاً ملحوظاً فى تقدير السلوك. حيث أكدت ذلك دراسات عديدة منها: العثمان (Nawal Al-Othman, 2001 : 11)، العزب زهران وعبد الحميد على (٢٠٠٢ : ١٢٠) ، وسُليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ب: ١١، ٢٠٠٧ ج: ٢٣)

(د) خصائص اجتماعية:

تعد الخصائص الاجتماعية الإيجابية محكاً هاماً يسهم فى الحكم على الإنسان السوى ، وباستعراض الدراسات والبحوث التى تناولت الخصائص الاجتماعية لهؤلاء المتعلمين مثل دراسات: ديمتروفسكى وآخرين , Dimitrovesky et al, 1998) (2000، كان وجوى (Kane & Joy, 2002)، وحسن مصطفى (٢٠٠٣ : ١٩٨ - ١٩٩) ، وجد أنهم يتميزون بعدة خصائص عن غيرهم وهى:

١- انخفاض الذكاء الاجتماعى ومهارات الاتصال اللفظى وغير اللفظى.

٢- ضعف الثقة بالنفس.

٣- لديهم صعوبات فى اكتساب أصدقاء جدد.

٤- سوء التوافق الاجتماعى.

(هـ) خصائص لغوية:

يشير سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٣) إلى أن الأفراد ذوى صعوبات التعلم لديهم العديد من الخصائص اللغوية والتى تتمثل فى:

١- صعوبات فى اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية.

٢- الكلام المطول الذى يدور حول فكرة واحدة أو المقصور على وصف خبرات حسية.

٣- عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف.

٤- فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب وجود اضطراب بالنصف الكروى الأيسر للمخ والمسئول عن اللغة.

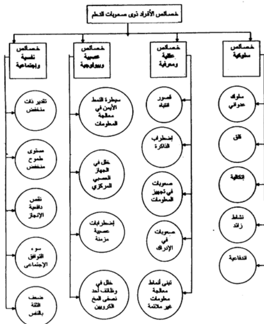
(و) خصائص حركية:

يذكر سليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٣) أن الأفراد ممن لديهم صعوبات فى التعلم يظهرون مشكلات فى الجانب الحركى ومن أهم هذه المشكلات:

١- المشكلات الحركية الكبيرة: والتى تشتمل على مشكلات التوازن العام والتى تضم مشكلات فى (المشى، الرمى، الإمساك، والقفز).

٢- المشكلات الحركية الصغيرة: والتى تظهر فى شكل طفيف فى (استخدام اليدين فى الرسم والتلوين، الكتابة، واستخدام المقص وغيرها)، وكذا وجود صعوبة فى استخدام أدوات الطعام مثل (الشوكة، والسكين).

ومن خلال العرض السابق لخصائص الأفراد ذوى صعوبات التعلم، يستخلص مؤلف الكتاب منها مجموعة من الخصائص، يمكن عرضها توضيحياً بالشكل التالى:



شكل (١٥) خصائص الأفراد ذوى صعوبات التعلم كما يراها المؤلف.

يتضح مما سبق أن الأفراد ذوى صعوبات التعلم Learning Difficulties لديهم عدة خصائص سلوكية وعقلية ومعرفية ونفسية واجتماعية تميزهم عن أقرانهم العاديين، والذى يظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم المتعلم فى المدرسة، بل وتؤثر أيضاً على شخصيته، وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك فى

المدرسة أو خارجها. كما نلحظ أيضاً أنه من الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص التى يتصف بها كل فرد يعانى من صعوبات التعلم؛ حيثُ إنهم مجموعة غير متجانسة، كما أن بعض الخصائص التى يمكن ملاحظتها لدى فرد يعانى من صعوبة ما فى التعلم، قد لا يمكن ملاحظتها لدى بعض الأفراد الآخرين ممن يعانون من صعوبات التعلم، حيثُ إن هناك درجة عالية من التنوع والاختلاف ضمن المجموعة الواحدة، لذلك يفضل التركيز على الخصائص السلوكية للأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم، نظراً لوجود بعض ممن لا يعانى من مشكلات عضوية، أو نمائية، أو عقلية؛ إلا إنهم يسلكون بأسلوب غير مناسب وهذا يؤثر على عملية معالجة المعلومات، وبالتالى يؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسى.

(٥)

الفصل الخامس
الأساليب والإستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم

الفصل الخامس

الأساليب والإستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم

مقدمة:

لقد ترتب على اختلاف التفسيرات التى قدمها المتخصصون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم أن دار جدل واسع فى كيفية علاج صعوبات التعلم ، لذلك ظهرت مناحى عديدة وفنيات متنوعة لمقاومة آثار الصعوبة ، أو التقليل من آثارها على أقل تقدير.

وفى هذا الصدد فإن ميدان صعوبات التعلم ملىء بالبرامج والأساليب والإستراتيجيات العلاجية كاتجاه العلاج الكلاسيكى (التقليدى) القائم على مهمات تشبه المحتوى الدراسى الذى يواجه فيه المتعلمين صعوبة فى تعلمه ، والذى ينظر إليه مؤلف الكتاب على أنه نوع من المسكنات التى تعطى للمريض لتسكين آلامه لفترة محددة من الوقت إذا جاز التشبيه. وهناك اتجاه العلاج المعرفى القائم على معالجة المعلومات الذى يركز على علاج العمليات المعرفية الداخلة فى اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند الضرورة كما يهتم هذا الاتجاه المعرفى بدراسة الأنماط التى يستخدمها الفرد فى معالجة وتجهيز المعلومات وفى عملية التعلم والتفكير. وتتبنى الدراسة الحالية هذا الاتجاه – اتجاه العلاج المعرفى القائم على نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ – فى علاج صعوبات التعلم أو التخفيف من حدتها.

وسوف يتم إلقاء الضوء على أهم هذه الأساليب والإستراتيجيات التربوية العلاجية ، وذلك على النحو التالى:

(أ)– إستراتيجية التدريب على العمليات النفسية:

يفترض مقترحوا هذا الأسلوب أنه يمكن تحديد العمليات النفسية المتضمنة فى

موضوعات التعلم ، وحينئذ يتم تدريب الأطفال لتحسين العمليات نفسها ، على افتراض أن التدريب على هذه العمليات سيزيد من سعة اكتساب المهارات الأكاديمية ويعتمد على تشخيص وعلاج صعوبات التعلم فى هذه الحالة على تحديد وتحليل أوجه القدرة و أوجه القصور لدى المتعلم فى مهارة التعلم.

(ب)- إستراتيجية تحليل المهمة:

تعد إستراتيجية تحليل المهمة أداة هامة للقائمين على التربية الخاصة ، ويقصد بتحليل المهمة هو تقسيم المهارة إلى وحدات أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب ، فبعض الباحثين قد وسعوا مفهوم تحليل المهمة لكى يشمل وصف الإجراءات التعليمية المستخدمة للتدريب على المهارة فى حين أن آخرين قد قصروا المصطلح أو التعريف على تحليل المحتوى الذى سيُدرس.

وهناك اتجاهات أكثر حداثة للتعامل مع المتعلمين ذوى صعوبات التعلم مثل الجمع بين أسلوبى التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة.

(ج)- إستراتيجية التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معاً:

وهذه الإستراتيجية تعتمد على دمج المفاهيم الأساسية للأسلوبين السابقين ، وتهتم الإستراتيجية بتقييم قدرات الطفل وصعوباته ، والقيام بتحليل المهمة ، ومعرفة المهارة الواجب تنميتها.

ويذكر كالفانت وكينج (Chalfant & King, 1976)أن هذه الإستراتيجية القائمة على التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معاً ، لم يتم النظر إلى العمليات النفسية على أنها قدرات عقلية منفصلة يمكن التدريب عليها بشكل منفصل ، وقد نظر إلى العمليات على أنها سلسلة من العمليات العقلية المتعلمة والسلوكيآت أو الاستجابات الشرطية فيما يتعلق بالمهمة كما أن معرفة سلسلة من العمليات العقلية أو السلوكيآت المطلوبة لأداء مهمة ما تعتبر محددة وهى بذلك قابلة للقياس والتعديل من خلال عملية التدريب.(كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨ : ٩٣ - ٩٤)

(د)- إستراتيجية تعديل السلوك:

يتركز تعديل السلوك حول تعديل السلوك الظاهر للفرد كما يستخدم هذا الأسلوب بنجاح فى حالات تشتت الإنتباه والنشاط المفرط ، كما يستخدم كذلك مع حالات صعوبات التعلم ، حيث تستخدم هذه الإستراتيجية لتحسين أداء المتعلمين فى الحساب واللغة.

(هـ)- إستراتيجية التدريب المباشر للمخ:

تعد الإستراتيجية المباشرة لتدريب المخ من أساليب العلاج المعرفى القائم على معالجة المعلومات المستخدمة فى علاج صعوبات التعلم.

ولقد قامت العديد من الدراسات والبحوث السابقة باستخدام أسلوب التدريب المباشر للمخ والذى يعتمد على نموذج التوازن بمعنى تقديم مثيرات لتنشيط نصف المخ غير المسيطر لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم كل حسب نصف المخ المسيطر لديه ، ومن هذه الدراسات: دراسة بيكر وآخرين (Bakker et al, 1990)، جريس (Grace, 1992)، كابرز (Kappers, 1997)، هويدا غنيه (٢٠٠٢).

ويذكر جادس (Gaddes, 1993 , 442) أن هناك بعض الأمثلة التى توضح كيف أن المعرفة بالمخ ووظائفه تسهل ابتكار وتصميم خطة علاجية للاستفادة بالجانب الصحى لكلا النصفين الكرويين بالمخ عند الطفل منها: أن بعض الأطفال ذوى الصعوبات الحادة فى تعلم حروف الهجاء قد يتعلمونها بسهولة عن طريق الغناء أولاً ثم يتعلمون كيف يكتبونها ثانياً.

وقد يحدث ذلك مع الفرد الذى يسيطر لديه النمط الأيمن فى معالجة المعلومات (وظائف نصف المخ الأيمن) أكثر من النمط الأيسر فى معالجة المعلومات (وظائف نصف المخ الأيسر) ويبدو أن هذا الميكانيزم هو نفسه الذى يمكن الأفراد الذين لديهم تهتهة Congenital stutterers أن يقوموا بغناء الكلمات بطلاقة تامة.

وفى ذلك يذكر أوبرزت وبوليك (Obrzuta & Bolike, 1986, 312) أيضاً أن الهدف النهائى لتطوير البرامج العلاجية التى تقوم على أساس نفس عصبى للأفراد ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة هو أولاً فهم العلاقة بين أنماط معالجة المعلومات (وظائف النصفين الكرويين للمخ) والتعلم المدرسى وبعدها نستطيع من خلال معرفة العلاقة بينهما أن نطور برامج علاجية لهؤلاء الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

مما تقدم يمكن ملاحظة أن معرفة العلاقة بين أنماط معالجة المعلومات (وظائف نصفى المخ) والسلوك قد ساعدت العديد من الباحثين على تطبيق هذه المعرفة فى محاولة للتغلب على بعض صعوبات التعلم لدى الأفراد ذوى صعوبات التعلم.

ويرى مؤلف الكتاب أنه من الأنسب عدم الاقتصار على أسلوب أو إستراتيجية واحدة للعلاج وإنما تستخدم أساليب وإستراتيجيات متنوعة حسب نوع الصعوبة ودرجة حدتها.

إستراتيجيات وبرامج التدخل العلاجي المبكر لذوي صعوبات التعلم:

التدخل المبكر ميدان حديث العهد نسبياً فى معظم دول العالم ، وهذا الميدان يُعنى بتربية وتدريب الأطفال ذوى الحاجات الخاصة فى مرحلة الطفولة المبكرة ، ما يزال هو بتربية الأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة فى معظم الدول العربية ، بل هو لم يولد بعد فى بعضها . لكن الحاجة إلى برامج التدخل المبكر هى حاجة أساسية لم يعد ثمة شك فى أولويتها بالنسبة لكل المجتمعات الإنسانية وليس لمجتمع أو مجتمعات محددة دون غيرها.

تعريف التدخل المبكر:

التدخل المبكر هو تقديم الخدمات الطبية والتربوية والعلاجية الطبيعية والوظيفية والنطقية من خلال تصميم برامج تربوية فردية بالأطفال ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة الذين هم فى السنوات الست الأولى من أعمارهم.

مبررات التدخل المبكر:

يدرك الخبراء فى ميدان التربية الخاصة أهمية التدخل المبكر ، لأنه يؤدى إلى الوقاية من المشكلات فى النمو ، ويقلل من تأثيرات الإعاقة على الأطفال ذوى الحاجات الخاصة وأسرهم . فمظاهر النمو المختلفة مترابطة ، ولذا فبدون التدخل المبكر قد يقود الضعف إلى ضعف آخر ، أو قد تؤدى الإعاقة إلى إعاقات أخرى.

ومن جهة أخرى فقد تبين أن للخبرات الأولية فى الحياة تأثيرات كبيرة على النمو فى جميع جوانبه. فمرحلة الطفولة المبكرة يحدث فيها ما يُعرف باسم فترات النمو الحرجة ، حيث يكون الطفل فى ذروة استعداداته وقابليته للنمو والتغيير ، ولذلك فالتدخل المبكر يسعى إلى استثمار هذه الفترات لتطوير القدرات العقلية واللغوية والاجتماعية للطفل . ولا تقتصر خدمات التدخل المبكر على ما يقدمه من خدمات للطفل ، فخدماته تتعدى ذلك إلى الأسرة حيث يوجهها إلى كيفية التعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة قبل أن تتطور لديها أنماط رعاية وردود فعلٍ مناسبة أو غير بناءة. وبما أن التدخل المبكر يعمل على تحسين الوضع الصحى والنمائى العام للأطفال ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة ، فإنه بالتالى يعمل على خفض التكاليف المادية للعلاجات الطبية وغير الطبية التى قد تحتاجها هذه الفئة من الأطفال فى المستقبل.

وبما أن مرحلة ما قبل المدرسة لها أهميتها الخاصة ، إذ أجمع المربون وعلماء النفس على اعتبارها أهم فترة عمرية تمر فى حياة الإنسان ، ومن هنا فإن التدخل المبكر فى هذه المرحلة يعتبر أمراً على درجة كبيرة من الأهمية ، فهو إن لم يكن قادراً على معالجة ما يطرأ من مشكلات فى تلك المرحلة ، فهو قادر على تخفيفها ، أو على الأقل قادر على منع تفاقمها فى المستقبل.

الإستراتيجية وبرامج التدخل:

يرى الخبراء فى ميدان التربية الخاصة الإستراتيجيات وبرامج التدخل العلاجى

المبكر للأطفال ذوى صعوبات التعلم يختلف شكلاً ومضموناً من طفل لآخر ، ولكن هنالك قاسماً مشتركاً يلتقون عنده عندما يتحدثون عن الإستراتيجيات والبرامج بشكل عام ، وخرجوا بتصنيف لتلك البرامج إلى ثلاث فئات رئيسية هى:

١ . فئة البرامج الوقائية الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة للخطر لأسباب بيئية.

٢ . فئة البرامج الوقائية الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة للخطر لأسباب بيولوجية.

٣ . فئة البرامج العلاجية – التصحيحية الموجهة نحو الأطفال المتأخرين نمائياً أو عقلياً.

وفيما يتعلق بالبرامج الوقائية الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة لأسباب بيئية ، أتضح أن بعض المتغيرات المحددة تلعب دوراً رئيسياً فى تحديد فاعلية برامج التدخل المبكر المقدمة لهم. ومن أهم هذه المتغيرات :

١ . مستوى كثافة التدخل: فكلما كان التدخل المبكر مكثفاً أكثر (بمعنى أنه يتضمن تفاعلاً واسعاً وكبيراً مع الأطفال وأسرهم) ، التأثيرات النمائية والسلوكية أكبر.

٢ . موعد البدء بالتدخل المبكر: فكلما كان التدخل مبكرا أكثر (منذ لحظة الولادة وإلى الثالثة من العمر) كانت الفائدة بالنسبة للأطفال أكبر.

٣ . مدة التدخل المبكر: تبين أنه كلما طالت مدة التدخل ، بحيث تتضمن تقديم الخدمات للأطفال إلى أن يبلغوا سن المدرسة ، بل حتى بعد دخولهم المدرسة ، كانت النتائج أفضل.

٤ . مدة دعم الأسرة: فكلما عملت برامج التدخل المبكر على إشراك الوالدى فى برامج التدخل أكثر ، وقدمت لهما البرامج التدريبية ، كانت التأثيرات على الأطفال أكبر.

٥ . كفايات المعلمين واتجاهاتهم: تتناسب برامج التدخل المبكر فى فاعليتها تناسباً طردياً فى اتجاهات المعلمين الإيجابية وقدراتهم الشخصية المتطورة، علاوة على ذلك فعلى الرغم من أهمية منهاج التدخل المبكر المستخدم ، إلا أن الأكثر أهمية من ذلك هو البيئة التى يتم تدريب الأطفال فيها ، فالبيئة الإيجابية والإنسانية الدافئة هى المحك الحاسم.

أما برامج التدخل النمائى الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة للخطر لأسباب بيولوجية أو طبية ، فمنها ما يتصل بالبرامج المقدمة فى وحدات العلاج المركز لحديثى الولادة ، ومنها ما يتصل بالبرامج للأطفال بعد إلخروج من المستشفيات. ويشمل التدخل المبكر للأطفال فى وحدات العلاج الإثارة الحسية (السمعية ، البصرية ، اللمسية ، الحركية ، والحسية) . وبالرغم من التباين الملحوظ فى نتائج الدراسات التى حاولت التحقق من فاعلية هذا النوع من التدخل المبكر ، فإن معظم الدراسات على اختلاف منهجيتها أشارت إلى تحسن قصير المدى (ست شهور إلى سنة) على الأقل. ولكن بعض الدراسات تشير بوضوح إلى أهمية تطوير البرامج على المستوى الفردى ، وأن تكون هذه البرامج قابلة ، وأن تتصف بكونها وظيفية ، وتراعى المستوى النمائى العصبى للطفل ، حيث إن الإثارة الزائدة قد تزيد من مستوى عدم استقرار الجهاز العصبى الذاتى.

كذلك فإن الدراسات والبحوث العلمية الحديثة تؤكد على أهمية عدم اقتصار التدخل المبكر على الإثارة الحسية فقط وإيلاء العلاقات والتفاعلات الاجتماعية المتبادلة بين الوالدين وطفلهما جل الاهتمام.

وبالنسبة للبرامج الوقائية المقدمة للأطفال المعرضين للخطر لأسباب بيولوجية طبية وذلك بعد خروجهم من المستشفى، فهى تشمل تزويد الطفل ووالديه بالبرامج التدريبية اللازمة لتشجيع مظاهر النمو الطبيعية. وبوجه عام ، ثمة أدلة متزايدة على الفائدة طويلة المدى نسبياً لهذه البرامج، وبخاصة تلك الموجهة نحو الوالدين.

أما بالنسبة للدراسات التى حاولت تقييم مستوى فاعلية البرامج العلاجية – التصحيحية. للأطفال المتأخرين نمائياً والمعاقين ، فهى تواجه تحديات منهجية من نوع خاص. ولعل أكثر تلك التحديات وضوحاً الأطفال المستهدفين من حيث فئة الإعاقة وشدتها وأسبابها واختلاف خصائص أسر الأطفال وكذلك تنوع برامج التدخل المبكر.

ومهما يكن الأمر، فإن عشرات الدراسات التجريبية أوضحت فاعلية هذا النوع من التدخل المبكر لا بالنسبة للأطفال فحسب وإنما بالنسبة لأسرهم أيضاً. فهذا التدخل يطور القدرات المعرفية للأطفال والقدرات النمائية الأخرى، ويحول دون التدهور النمائى ، ويجعل الأسرة أكثر قدرة على القيام بوظائفها وأدوارها.

وقد قام مؤلف الكتاب الحالى بمراجعة شاملة لأدبيات التدخل المبكر التجريبية، وتوصل إلى أن الباحثين والعلماء فى ميدان التربية الخاصة قد قدموا اقتراحات عامة للعاملين فى ميدان التدخل المبكر، تتمثل فيما يلى:

أ – يجب أن تتبنى برامج التدخل المبكر فلسفة واضحة تعمل بمثابة الموجه والدليل إلى العمل مع الطفل وأسرته.

ب – يجب أن تحدد برامج التدخل المبكر المكونات الرئيسية للخدمات المقدمة، كيفية تحقيق تلك المكونات للأهداف المرجوة.

ت – يجب أن تدرك برامج التدخل المبكر أنها تعمل فى محتوى أسرى ومجتمعى، وأنها لن تستطيع تحقيق أهدافها دون تلبية حاجة الطفل وأسرته أيضاً.

ث – يجب أن تتبنى برامج التدخل المبكر موقفاً إنسانياً إيجابياً نحو الأطفال وأسرهم ، ومثل هذا الموقف يقود إلى الاهتمام ببناء مواطن القوة ، ولا يركز فقط على مواطن العجز.

ح – يجب أن تكيف برامج التدخل المبكر الفردية للأطفال وأسرهم ، أما

البرامج التى تفتقر إلى المرونة وتحدد عناصرها مسبقا ولا يجرى عليها أى تعديل، فهى برامج تفتقر إلى الفاعلية.

خ – يجب أن تكون برامج التدخل المبكر واقعية من حيث التغيرات فى الأداء التى يتوقع تحقيقها نتيجة للتدخل.

د – يجب أن تعتمد برامج التدخل المبكر المحكات التالية للتحقق من فاعليتها: التشخيص ، شدة الصعوبة ، عمر الطفل عند الالتحاق بالبرامج ، مدة التدخل وكثافته.

ذ – يجب أن تراعى برامج التدخل المبكر مدى حاجة الأسرة إلى الدعم وقدرتها على المشاركة فى البرنامج.

المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم:

(أ) فى الروضة:

* **اللغة والتفكير:** مشاكل فى اللفظ، ثروة لغوية غير مناسبة، عدم الرغبة فى السماع للقصص، صعوبة فى تذكر الأسماء والألوان والأعداد...، استخدام مفرط لكلمات مثل هو وهذا وهناك...، مشاكل فى تكوين الجمل واستخدامها المناسب.
* **الحساب:** صعوبة فى فهم الكمية وحفظها، صعوبة فى بناء التسلسل التصاعدى أو التنازلى من خلال العد، صعوبة فى الترتيب حسب الحجم، وصعوبة فى كتابة وقراءة الأرقام.
* **الإصغاء والتركيز:** حركة زائدة، تشتت بارز بالمقارنة مع الأقران، عدم إتمام المهمات، مزاج متقلب وعدم تقبل الخسارة.
* **المجال البصرى حركى:** صعوبة فى إتمام المهمات التى تحتاج إلى تمييز الأجزاء، صعوبة فى تمييز الصورة والخلفية، صعوبات فى العضلات

الدقيقة، والامتناع عن فعاليات الرسم والتلوين والقص....

* **المجال السلوكى- اجتماعى:** صعوبة فى المبادرة لعلاقات اجتماعية، صعوبة فى فهم المواقف الاجتماعية وتقبل القوانين، وصعوبات فى التأقلم بالعمل فى المجموعة وأخذ الدور.

(ب) المرحلة الإبتدائية:

* **القراءة والكتابة:** الامتناع عن القراءة، صعوبة فى الربط بين شكل الحرف والحركات وأصواتها، صعوبة فى تكوين الكلمات من أجزاء الكلمات، أخطاء فى القراءة، قراءة بطيئة، أخطاء إملائية ملفتة للانتباه.

* **الحساب:** أخطاء فى الحساب (الجمع والطرح والقسمة والضرب)، صعوبة فى الربط بين المشاكل الحسابية وعمليات الحسابية ذاتها.

* **المجال البصرى- حركى:** خط غير مقروء، مسكة قلم غير مريحة (ارتخاء أو ضغط كبير)، صعوبات فى ترتيب الخط والصفحة، بطء فى الحركة وفى المهمات التى تعتمد على العضلات الدقيقة.

(ج) المرحلة الإعدادية:

* **القراءة والكتابة:** أخطاء قرائية، بطء فى القراءة والكتابة، الامتناع عن القراءة الجهرية، صعوبات فى التعبير الكتابى، صعوبات فى تعلم القراءة والكتابة فى اللغات الجديدة، أخطاء إملائية كبيرة.

* **المجال البصرى-حركى:** خط غير مقروء، صعوبات فى مسكة القلم، الامتناع عن الكتابة، صعوبة فى التنظيم.

(د) المرحلة الثانوية:

* **القراءة والكتابة:** فجوة كبيرة بين التعبير اللفظى مقابل التعبير الكتابى، صعوبة فى التعلم المستقل دون مساعدة، تدهور ملحوظ فى النتائج

الأكاديمية بالمقارنة مع السنوات السابقة.

* **اللغة والتفكير:** تفسير خاطئ للمعلومات، صعوبة فى جمع معلومات مشتركة من قراءات متعددة، صعوبة فى التوصل إلى الأفكار المجردة والتعبير عنها، صعوبة فى توظيف إستراتيجيات تعلم مفيدة، صعوبة فى تذكر المعلومات أثناء الامتحانات على الرغم من دراستها.

* **الذاكرة، الإصغاء، والتركيز:** صعوبات فى تجميع المعلومات وكتابتها أثناء الحصص، تعب مزمن، صعوبة فى إنهاء المهمات، الاهتمام الزائد أو عدم الاهتمام للتفاصيل.

* **المجال البصرى-حركى:** بطء فى تنفيذ المهمات، التلعثم الحركى، عدم الخوض فى الألعاب الرياضية.

توجيهات للوالدين في كيفية مساعدة الطفل ذي صعوبات التعلم:

يستعرض مؤلف الكتاب فى هذه السطور بعض المعلومات عن المشكلات الخاصة بالأطفال ذوى صعوبات التعلم، ويوصى الوالدين بالقيام بها لمساعدة أبنائهم على تحسين مهاراتهم فى الاستماع والكلام والابصار والحركة، وهذه بعض الطرق المثلى التى ترشد الوالدين للتعامل مع الطفل:

- ينبغى تخصيص أوقات محددة من النهار ليعمل فيها الوالدان مع الطفل صاحب المشكلة.

- يفترض أن تكون فترات العمل قصيرة فى البداية ومن ثم يمكن تمديدها تدريجيا، ومن المفيد ان ينتهى العمل مع الطفل حين يبلغ ذروة شعوره بالنجاح مع الحرص على عدم دفعه إلى حافة الشعور بالفشل.

- ينبغى أن يتحلى الوالدين بالصبر والموضوعية بعيدا عن العواطف قدر المستطاع، ولتكن نغمة صوتيهما هادئة وحازمة عند الكلام مع الطفل.

- ينبغى الحرص على ان تكون التوجيهات والأوامر قصيرة وبسيطة بحيث يستوعبها الطفل بسهولة.
- اذا شكا الطفل من صعوبة فى أداء أحد التدريبات أو الاعمال ينبغى الانتقال به إلى تدريب اسهل، ثم يعاد إلى تدريبه السابق بعد تعديله حتى يشعر بقدرته على النجاح فى ذلك العمل.
- حين يكون الطفل قادراً على القيام بمهمة ما ينبغى الاصرار عليه برفق لاكمالها.
- ينبغى معرفة قدرات الطفل وكذلك جوانب ضعفه معرفة تامة ولا يجوز الاستمرار فى مطالبته بمهمات أو تدريبات سهلة جدا بل لابد من بعض التحديات لاثارة اهتمامه.
- لابد من استخدام المعززات مع الطفل حين يوفق فى أداء عمل ما مهما بدأ بسيطا كما لا يجوز التركيز على مظاهر الفشل.
- ينبغى تلبية حاجة الطفل حين يطلب المساعدة.
- يجب على الوالدين أن يتبسطا مع الطفل حتى يشعر بالمتعة فى التدريب والعمل معه.
- ينبغى مصارحة الطفل بوجود مشكلة لديه لانه اكثر من يشعر بوجود تلك المشكلة.
- يستحسن اتباع الأسلوب التشجيعى معه وتذليل الصعاب امامه وتحسيسه بمشاركته لتخطى تلك المشكلة وان كانت بطيئة أو بعد وقت.
- ينبغى أن يكون الوالدان رحيمين بطفلهما لأنه لا ذنب له فى تلك المشكلة ويكونا صبورين مؤمنين بقضاء الله وقدره ويستعينا بالطبيب والمعلم والمختص فى المدرسة ويفضل مشاركة الآباء المماثلين لمشكلة طفلهما والاختلاط بهم لتخفف من معاناتهما وتشد من أزرهما تجاه طفلهما.

الباب الثانى

صعوبات التعلم النمائية

(٦)

الفصل السادس
صعوبات الإنتباه

الفصل السادس

صعوبات الإنتباه

مقدمة:

يمثل الإنتباه عاملاً رئيسياً للفهم والتذكر ، كما أن تعلم مهارات ومعلومات جديدة من مثير ما يستلزم توجيه الإنتباه و استمراره نحو هذا المثير. ومن ذلك فإن اكتساب المعلومات يعتبر مؤشرا حقيقياً لحدوث الإنتباه . والتذكر المتمثل فى التعرف أو الاستدعاء ، أو إعادة بناء الأحداث تعتبر مؤشرا حقيقيا للفهم.

تعريف الإنتباه:

يعرفه أحمد راجح (١٩٩٥ : ١٩٠) بأنه تهيؤ ذهنى أو هو توجيه الشعور وتركيزه فى شيء معين لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه. كما يشير عبد المجيد سيد أحمد وزكريا الشربينى (١٩٩٨ :٢٩٧) إلى أنه عملية عقلية تهدف إلى حصر النشاط الذهنى فى اتجاه معين مدة من الزمن من خلال القدرة على التحكم فى النشاط الانفعالى وتوجيهه وجهة محددة ، مع تحرر الفرد من تأثير المنبهات المحيطة.

والإنتباه نشاط اختيارى يميز الحياة العقلية. أو هو حالة شعورية يمكن ملاحظتها عن طريق مستويات واقعية أو متقبلة من الوضوح. وهو يعنى إجراء التوافق بين العينين والأذنين وباقى أعضاء الحواس كى يتاح للمرء استيعاب كل ما هو جار حوله. فهو الخطوة الأولى للتعبير عن الحوادث أعنى الإدراك .(Perception) والإنتباه قد يكون لاإرادياً ، كما يلتفت المرء دون قصد إلى قصف الرعد أو يكون إرادياً. و فى هذه الحالة يتطلب من المرء بذل الجهد وقد يكون غير إرادى كما يكون عندما يعود المرء نفسه الإنتباه لشيء جديد استدعى اهتمامه.(منير الخازن ، ب ت : ٢٢٩).

ويذكر فتحى الزيات (١٩٩٤ :٢٢١) أن بوسنير وبويس Posner & Boies, (1971قد عرفا الإنتباه على أنه بأورة شعور الفرد حول موضوع الإنتباه ومنها أيضاً

أن الإنتباه تهيؤ عقلى معرفى انتقائى تجاه موضوع الإنتباه وهو تركيز الجهد العقلى فى الأحداث العقلية أو الحاسية أو تركيز الجهد العقلى والأنشطة العقلية المعرفية المرتبطة به على المثيرات الحسية والأحداث العقلية.

وقد عرفه مراد وهبه وآخرين (١٩٧٠: ٢٩) بأنه وظيفة عامة تشمل كل العمليات النفسية التى تتطلب مجهودا نفسياً أو هو عملية تركيزالطاقة العقلية لإبراز جانب من التجربة الشعورية بحيث يحتل هذا الجانب بؤرة الشعور. والإنتباه على نحوين (تلقائى عندما يكون المجهود غير مشعور به تماما، و إرادى عندما يتحقق بمجهود ذاتى لترجيح غرض عقلى آجل على غرض حسى قائم)، والإنتباه التلقائى هو الذى يكون موضوعه حاضرا أمام الذات حضورامباشرا ويستأثر باهتمامها أما الإنتباه الإرادى فهو الذى يكون لموضوعه صلة غير مباشرة باهتمام الذات ويستلزم بذل الجهد.

والإنتباه انتقاء مثيرات معينة دون أخرى مما يؤدى إلى الاستيعاب المرتفع لمدى محدود من المثيرات (عادل الأشول ،١٩٨٧: ١٠٥)، وهوعملية عقلية تهدف إلى حصر النشاط الذهنى فى اتجاه معين مدة من الزمن من خلال القدرة على التحكم فى النشاط الانفعالى وتوجيهه وجهة محددة، مع تحرر الفرد من تأثير المنبهات المحيطة (عبد المجيد سيد أحمد وزكريا الشربينى ،١٩٩٨: ٢٩٧).

وعملية الانتقاء هذه تتضمن التأهب Setلملاحظة شيء آخر. وهذا التأهب أو الاستعداد أو التيقظ عام، وقد يكون خاصاً بمثيرات معينة كأن ينظر أو يرى مثيرات بصرية، (أى تكون أجهزة الاستقبال البصرية مستعدة لاستقبال هذه المثيرات).

وحدد الإنتباه لفترة طويلة من وجهة الانتقاء، باعتباره تركيزا على نشاط خاص على حساب أنشطة أخرى منافسة. إلا أنه اعتبر حاليا مفهوماً متعدد الأبعاد. فهو يؤمن وظيفة انتقاء بعض المثيرات التى تعرض على الفرد وبعضها الآخر يجرى تجاهلها جزئياً أو كلياً، ويتأثر بمستوى يقظة الفرد وقدرته على تحصيل المعلومات (مصطفى باهى وآخرين،٢٠٠٢: ١٧٤)

ويرى بعض العلماء أن الإنتباه هو الجهد العضلى لا غير ، لأن الإنتباه الحسى لا يبلغ غايته إلا بعضلات الحس التابعة للإرادة ، ولأن الإنتباه العقلى يكون مصحوب بحركات عضلية ، كالتبدلات التى نشاهدها فى التنفس ، ودوران الدم ، وأوضاع الجسد وغيرها. (جميل صليبا ، ب ت:١٤٥)

وتعددت تعريفات الإنتباه باعتباره توجيه الطاقة العقلية إلى أمر محسوس أو معقول بدافع إرادى أو غير إرادى . وهوحالة تركيز العقل أو الشعور حول موضوع معين أو أنه نزوع لإشباع الشعور بأكبر مدى يمكن من معرفة الموضوع الخارجى ، أو تطبيق الطاقة الكامنة على الموضوع الخارجى ، والإنتباه بهذا المعنى ، عملية وظيفية ، فهو بأورة للشعور ، تركز على عمليات حسية معينة أثارتها مجموعة من المثيرات الخارجية.

فقد عرفه فؤاد أبو حطب (١٩٧٣ : ١٩٧) بأنه عملية استبقاء الكائن العضوى لبعض المثيرات التى يستقبلها السطح الحاسى وتخزينها فى الذاكرة لفترة أطول قليلاً مما يحدث فى عملية الإحساس ، والتى تصل إلى بضعة ثوان- وربما دقائق- قليلة استعداد لتجهيز هذه المثيرات بعمليات معرفية أعلى.

ويرى مؤلف الكتاب أن الإنتباه يمثل أحدى الدعائم الأساسية لنشاط الإنسان كافة ، وفى الجانب التربوى بصفة خاصة ، بل هو الأساس الذى تقوم عليه سائر العمليات العقلية (كالإدراك ، والتذكر ، والفهم) ، حيث إنه بدون الإنتباه لا يستطيع الإنسان أن يعى الأشياء ، أو أن يتذكر ، أو أن يتخيل شيئاً.

محددات الإنتباه:

للانتباه محددات حسية عصبية، ومحددات عقلية معرفية، ومحددات انفعالية دافعية كما حددها فتحى الزيات (١٩٩٥ : ٢٢٥) ، وسوف يتناولها المؤلف بالتوضيح كما يلى:

١- المحددات الحسية العصبية:

تؤثر فاعلية الحواس والجهاز العصبى المركزى للفرد على سعة عملية الإنتباه وفاعليتها لديه . فالمثيرات التى تستقبلها الحواس تمر بمصفاة كنوع من الترشيح الذهنى وهذه المصفاة تتحكم عصبياً أو معرفياً أو انفعالياً فى بعض هذه المثيرات ، ولا تسمح إلا بعدد محدود من النبضات أو الومضات العصبية التى تصل إلى المخ . أما باقى المثيرات فتعالج تباعاً أو تظل للحظات قريبة من هامش الشعور ثم لا تلبث أن تتلاشى. وقد أشاربرودنبت إلى أن للجهاز العصبى قدرة محدودة على الإنتباه للمثيرات و نقلها ومعالجتها. ولذا فالفرد يعطى أولوية للمثيرات التى تمثل أهمية أكبربالنسبة له.

٢- المحددات العقلية المعرفية:

إن مستوى ذكاء الفرد وبناؤه المعرفى وفاعلية نظام تجهيز المعلومات لديه يؤثر على نمط انتباهه وسعته وفاعليته فالأشخاص الأكثر ذكاء تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكبر ، ويكون انتباههم لها أكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم . وهذا بدوره يخفف من الضغط على الذاكرة قصيرة المدى مما يؤثر على نمط المعالجة و ييسر تتابع عملية الإنتباه . كما يؤثر البناء المعرفى للفرد ومحتواه كما وكيفا وحسن تنظيمه على زيادة فاعلية الإنتباه وسعته ومداه . حيث تكتسب المثيرات موضوع الإنتباه معانيها بسرعة و من ثم يسهل ترميزها وتجهيزها ومعالجتها وانتقالها إلى الذاكرة قصيرة المدى ، مما يؤدى إلى تتابع انتباه الفرد للمثيرات.

٣- المحددات الانفعالية الدافعية:

تستقطب اهتمامات الفرد ودوافعه وميوله الموضوعات التى تشبع هذه الاهتمامات. حيث إنها تعد بمثابة موجهات لهذا الإنتباه كما تعد حاجات الفرد ونسقه القيمى واتجاهاته محددات موجهة لانتقائه للمثيرات التى ينتبه إليها ، ويتأثر الإنتباه

من حيث سعته ومداه بمكبوتات الفرد ومصادر القلق لديه حيث تستنفذ هذه المكبوتات طاقته الجسمية والعصبية والنفسية والانفعالية . وتؤدى إلى ضعف القدرة على التركيز ويصبح جزءا هاما من الذاكرة و التفكير مشغولا بها ، مما يترتب عليه تقليص سعة الإنتباه وصعوبة متابعة تدفق المثيرات وترميزها وتجهيزها ومعالجتها.

أنواع الإنتباه:

قسم أحمد راجح (١٩٩٥ : ١٩١) الإنتباه حسب المثيرات إلى٣ أقسام:

١- الإنتباه القسرى: فيه يتجه الإنتباه إلى المثير رغم إرادة الفرد كالإنتباه إلى طلقة مسدس.

٢- الإنتباه التلقائى: هو انتباه الفرد إلى شيء يهتم به ويميل إليه. وهو انتباه لا يبذل الفرد فى سبيله جهدا ، بل يمضى سهلا طيعا.

٣- الإنتباه الإرادى: وهو الإنتباه الذى يقتضى من المنتبه بذل جهد قد يكون كبيرا كانتباهه إلى محاضرة أو إلى حديث يدعو إلى الضجر . فى هذه الحالة يشعر الفرد بما يبذله من جهد فى حمل نفسه على الإنتباه. وهذا النوع من الإنتباه لا يقدر عليه الأطفال فى العادة ، لذا يجب أن تكون الدروس التى تقدم إليهم قصيرة شائقة أو ممزوجة بروح اللعب.

وقد قسم جميل صليبا (ب ت: ١٤٥) الإنتباه الارادى إلى أقسام:

١- الإنتباه المشتق: انقلاب الإنتباه الارادى إلى انتباه عفوى.

٢- الإنتباه الحسى: تجمع فاعلية الذهن حول شيء خارجى معين كانتباه عالم الحيوان لحشرة من الحشرات.

٣- الإنتباه الحركى: هو تنظيم الحركات تنظيما مطابقا للشيء الخارجى.

٤- الإنتباه الداخلى: وهو الذى يتوجه إلى الاحوال النفسية الداخلية ، كما فى التأمل الداخلى أو الاستبطان.

ويتمتع الطفل بدرجة من الإنتباه ، ثم يصبح أقدر على الانتقاء وتركيز الإنتباه على الجوانب المعنية ولديه القدرة على أن يهمل أو يتجاهل الجوانب الأخرى غير المعنية وهو ما يحتاجه فى هذه المرحلة التى سيتعلم فيها التمييز بين الحروف و الأرقام التى قد تبدو متشابهة ، كما تقوم الخبرة السابقة لديه بتحديد الجوانب التى يلزم التركيز عليها . وهذا النشاط العقلى يعرف بالإنتباه الانتقائى.

خصائص الإنتباه:

يزخر العالم من حولنا بالعديد من المثيرات التى يستحيل حصرها بحيث لا يمكن الإنتباه لها ، وهذه المثيرات تتجاوز حدود قدرات الإنسان على الإحاطة بها ، أو الإنتباه لها . ويرجع ذلك بطبيعة الحال إلى محدودية قدراتنا العصبية على متابعة تلك المثيرات وهذه تمثل أحدى خصائص الإنتباه (فتحى الزيات، ١٩٩٥: ٢٢٤)، ولقد زعم كوندياك أن الإنتباه للشىء ينشأ عن شدة الإحساس به ، فهوه عنده إحساس مانع (Sensation exclusive) شديد يستولى على النفس ويمنعها من الالتفات إلى غيره ، ووظيفة الإنتباه الأساسية هى التمييز.(جميل صليبا، ب ت: ١٤٤)

ويمارس الجهاز الحسى Sensory system لدينا – شأنه شأن الأنواع الأخرى من قنوات الاتصال – وظائفه على نحو جيد إذا ما كان مقدار المعلومات التى يتم معالجتها واقعا فى نطاق إمكانيته ، ولكنه يفشل فى حالة ما إذا تجاوز مقدار هذه المعلومات طاقته.(روبرت سولسو، ٢٠٠٠: ١٩)

ويتميز الإنتباه بأنه انتقائى، ونحن نسلم بوجود القدرة على الإنتباه ولا نعرف مقدار التعقد الذى تتطلبه تهيئة عقولنا للانتباه لمؤثرات عديدة.

وفى هذا الصدد يرى المؤلف أن من خصائص الإنتباه أنه يتأثر بالعمر الزمنى، فقد أجمعت الدراسات على أن صغار الأطفال يتشتت انتباههم أسرع من كبارهم، كما يتميزون بمدى انتباه أقل من الأطفال الأكبر سنا، فى حين يستطيع الأطفال الأكبر سنا تمييز الجوانب المختلفة، وأن يخصوا بانتباههم بعض هذه الجوانب

دون غيرها ، كما أن عمليات الاحتفاظ Retentional Process والقدرة على التذكر تكشف عن تناميها مع العمر الزمنى ، وتزداد القدرة على أداء الأعمال التى تتطلب تتابعا للأحداث كلما إزداد عمر الطفل. فالأطفال أقل قدرة على إدراك الاختلافات الدقيقة بين الأشكال ، وكلما كبروا يصبحون أقدر على ذلك.

ويشير عبد المجيد سيد أحمد وزكريا الشربينى (١٩٩٨ : ٢٩٨) إلى أن القدرة على الإنتباه تنمو نموا تدريجيا مع نمو القدرة على التنظيم العقلى. فالطفل قرب السادسة من العمر لا يستطيع أن يلم بمجموعة من الأفكار التى تكون كلا وأحدا ما لم تكن ضئيلة العدد ، وغالبا ما يغفل الطفل عنصرا أو أثنين من تلك التكوينات ليس بسبب قصور فى عملية التذكر ، بل لقصور فى مدى الإنتباه وفى الفئة العمرية ٧- ١١ سنة تتزايد قدرة الطفل على الإنتباه الإرادى.

وبصفة عامة فإن مجال الإنتباه على نحو دائرى يحتل أحد المثيرات مركز الدائرة وتحوطه مثيرات يكون الإنتباه اليها جزئيا وتكون قابلة للانتقال إلى بؤرة الإنتباه فى سهولة ، وخارج هذا الإطار تتواجد مثيرات أخرى بعيدة عن مركز الإنتباه إلى الحد الذى يجعل الإنسان غير منتبه إليها.

وقد شبه العلماء عمل الإنتباه بعمل العدسات المحدبة التى تجمع الأشعة فى بؤرة واحدة فكما أن العدسة تزيد قوة الأشعة المتجمعة فى المركز كذلك يزيد الإنتباه وضوح العناصر التى يتجه إليها وهذا يدل على أن للانتباه درجات أولها الإنتباه المشتت وأعلاها التأمل العميق وبين الأول والثانى درجات كثيرة وتختلف باختلاف العمر ودرجة الثقافة والحضارة. كما توجد عمليتان فسيولوجيتان ترتبطان مباشرة بعملية الإنتباه هما التكيف الحسى ويعنى توافق الأعضاء الحسية والتهيؤ الذهنى وهو التوقعات العقلية إزاء الموضوع الذى توجه إليه الإنتباه، ويفيد الإنتباه فى المساعدة على الإدراك والتذكر والتصور والتمييز كما أنه يقلل من زمن الرجع.

ومن خصائص الإنتباه أيضاً ، صعوبة الإنتباه إلى أكثر من مثيرين من نفس النوع ، كمثيرين سمعيين أو مثيرين مرئيين. وخاصة عندما تكون هذه المثيرات

متزامنة الحدوث إلا إذا تخلينا عن دقة انتباهنا لأيهما أو كليهما ، وعلى ذلك نجد أن للانتباه محددات متعددة حسية عصبية ، وأخرى عقلية معرفية ، وأخرى انفعالية دافعية .(فتحى الزيات، ١٩٩٥ : ٢٢٤)

وحين يواجه المفحوص بمنبه جديد يستحوذ على انتباهه ، يمكن ملاحظة أكثر من انعكاس موجه بسيط ، وتحدث زيادة فعلية فى درجة الحساسية الحسية ، فيتسع إنسان العين، وتكشف قراءة النشاط الكهربى للمخ (EEG)عن نمط يقظة ، ثم يحدث توقف قصير Pauseثم تناقص فى معدل التنفس وتتقلص الأوعية الدموية للأطراف بينما تتسع الأوعية الدموية فى المخ (وهو أشبه ما يكون بحيلة قديمة لتحقيق البقاء عند الدخول فى معركة) . وقد اهتم العلماء بالأسس العصبية للانتباه، ويرجع ذلك -جزئياً - إلى الدراسات التى أجريت حول الزيادة فى تدفق الدم فى المخ فى حالات زيادة اليقظة .(روبرت سولسو، ٢٠٠٠ : ٢٢٢)

كما أن طبيعة الإنتباه هى الحركة والتغير وعدم الثبات ، ونظراً لأن الأشياء التى تجذب انتباهنا تكون فى معظمها إما متحركة أو معقدة ، وفى هذا الإطار يحدد المؤلف خصائص الإنتباه فى عدة نقاط هى :

١- **الإنتباه عملية إدراكية مبكرة:** وذلك لأنه يقع بين الاحساس الذى يهتم بالمثيرات الخام وبين منزلة الإدراك ، الذى يهتم باعطاء هذه المثيرات تفسيرات ومعانٍ مختلفة.

٢- **الإصغاء:** وهو الخطوة الأولى فى عملية تكوين وتنظيم المعلومات.

٣- **الاختيار والانتقاء:** فالفرد لا يستطيع أن ينتبه لجميع المنبهات المتباينة دفعة واحدة، ولكنه ينتقى ويختار منها ما يناسب حاجاته وحالته النفسية.

٤- **التركيز:** ويتمثل فى اتجاه الشخص باهتمام إلى إشارات أو تنبيهات حسية معينة، و إهمال إشارات أخرى، ويكون دائماً قصديا و بؤريا، وقد يكون مركزا على منبه وأحد من شريحة المنبهات التى تقع فى المجال البصرى،

أو منتشراً بحيث يستطيع الشخص الاحتفاظ بمشاهدة مبعثرة عبر كل شيء يحدث حوله، أو أن يتبنى الشخص موقفا وسطا على متصل توزيع الإنتباه.

٥- **التعقب:** وهو الإنتباه المتصل (غير المتقطع) لمنبه ما، أو التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية، والمستوى المعقد فيه يبدو فى القدرة على التفكير فى فكرتين أو أكثر، أو نمطين من المنبهات أو أكثر فى وقت وأحد وعلى نحو متتابع دون خلط بينهما أو فقدان لأحدهما.

٦- **التموج:** وهو يعنى أن المثير مصدر التنبيه رغم استمرار وجوده، فإن تأثيره يتلاشى إذا ظهر مثير دخيل، ثم يعود المثير الرئيسى فى الظهورمرة أخرى عندما ينتهى وجود المثير الدخيل.

٧- **التذبذب:** ويعنى أن مستوى شدة المثير مصدر التنبيه يتذبذب مثال ذلك أثناء متابعة الفرد لفيلم سينمائى، فإن انتباهه يتذبذب بين الشدة والضعف وفقاً لاختلاف قوة أحداث الفيلم.

٨- **عملية المسح:** وهى من مظاهر الإنتباه، ومن العمليات النفسية ذات الأساس الحسى، والتى غالباً ما تكون بصرية، أو سمعية، وهى تتمثل فى تحركات العينين عبر المكان، أو فى تصنت الأذن لكل ما يصلها من أصوات تحاول تجميع اشتاتها وقد سماها السيد على بعملية الاحاطة.

العوامل المؤثرة فى الإنتباه:

(١) عوامل تؤدى إلى جذب الإنتباه:

وهى العوامل التى تجعل بعض المنبهات والمواقف تجذب انتباهنا دون غيرها من المنبهات والمواقف، ورغم ذلك هناك عوامل تعارض أثرها وتخفف من حدتها.

أ- عوامل خارجية:

١- **شدة المنبه:** فالأضواء الزاهية أجذب للانتباه من الأضواء الخافتة، غير أن المنبه قد يكون شديدا ولا يجذب الإنتباه وذلك لتدخل عوامل أخرى أكثر

وزناً فى جذب الإنتباه من الشدة كأن يكون الفرد مستغرقا فى عمل يهمه.

٢- **تكرار المنبه:** فتكرار الاستغاثة عدة مرات أدعى إلى جذب الإنتباه على أن التكرار إن استمر رتيباً وعلى وتيرة واحدة فقد قدرته على استرعاء الإنتباه.

٣- **تغيير المنبه:** فإنقطاع المنبه أو تغييره فى الشدة أو الحجم أو النوع أو الموضوع له أثر فى جذب الإنتباه. وكلما كان التغير فجائيا زاد أثره.

٤ - **التباين:** contrast عندما يختلف الشئ اختلافا كبيرا عما يوجد فى محيطه ، فمن المرجح أن يجذب الإنتباه إليه.

٥- **حركة المنبه:** وهى نوع من التغير، فالإعلانات الكهربية المتحركة أجذب للانتباه من الإعلانات الثابتة.

٦- **موضع المنبه:** فقد وجد أن القارئ العادى أميل إلى الإنتباه إلى النصف الأعلى من صفحات الجريدة التى يقرؤها منه إلى الإنتباه إلى النصف الأسفل وكذلك إلى النصف الأيسر منه إلى النصف الأيمن – هذا فى الجريدة الأجنبية – كذلك اتضح أن الصفحتين الأولى والأخيرة أجذب للانتباه من الصفحات الداخلية.

ب – عوامل داخلية:

ومنها عوامل مؤقتة وتشمل الحاجات العضوية و الوجهة الذهنية، فالنشاط العضوى يؤدى إلى جذب الإنتباه إلى الداخل الذات والدليل على ذلك أننا جميعاً نشكو من الألم الشديد الذى يصعب إبعاده من منطقة الشعور(السيد على، ١٩٩٨ :١٧)، وفيما يتعلق بالوجهة العقلية Mental Set فالأم النائمة إلى جوار طفلها قد لا يوقظها صوت الرعد، لكنها تكون شديدة الحس لكل حركة أو صوت يصدر من الطفل.

ومنها عوامل دائمة وتشمل الدوافع الهامة والميول المكتسبة ، وهى تعد تهيؤا ذهنيا دائماً للتأثروالاستجابة لبعض المنبهات، فلدى الإنسان وجهة ذهنية موصولة

للانتباه إلى المواقف التى تنذر بالخطر أو الألم ، كما أن دافع الاستطلاع يجعله فى حالة تأهب مستمر للانتباه إلى الأشياء غير المألوفة أما الميول المكتسبة فيبدو أثرها فى اختلاف النواحى التى ينتبه إليها عدد من الناس حيال موقف وأحد. أضف إلى ذلك أن الإنتباه يرتبط بالحالة الجسمية والنفسية ، فالتعب يؤدى إلى نفاذ الطاقة الجسمية والعصبية وضعف القدرة على تركيز الإنتباه.

كما ان من شروط تركيز الإنتباه ، مدى الاهتمام الذى يثيره الموقف السلوكى، ومعنى هذا أن عملية الإنتباه تختلف مظاهرها باختلاف الموقف.

(٢) العوامل التى تؤدى إلى تشتت الإنتباه:

إن عدم القدرة على التركيز أو تشتت الإنتباه له أسبابه المتعددة ومظاهره المختلفة ، فهو يعنى القدرة على الإنتباه إلى موضوع وأحد وطرد كل الأفكار الأخرى، وتحتاج عملية التركيز إلى يقظة ونشاط فى مركزين فى المخ هما: التكوين الشبكى والقشرة المخية، والدائرة الكهربائية بين التكوين الشبكى وقشرة المخ هى أصل التركيز، وبالتالى أى عامل يؤثر فى هذه الدائرة سيؤدى إلى تشتت الإنتباه والسرحان.(أحمد عكاشة، ٢٠٠٠: ٢٥٨)

وتنقسم إلى عوامل نفسية وجسمية واجتماعية وفيزيقية وهى تحدد فيما يلى:

١- **العوامل الجسمية:** فقد يرجع شرود الإنتباه إلى التعب والإرهاق الجسمى وعدم النوم والاستجمام بقدر كاف أو سوء التغذية أو اضطراب إفراز الغدد الصماء.

٢- **العوامل النفسية** التى تؤدى إلى تشتت الإنتباه مثل انشغال فكر المتعلم فى أمور أخرى سواء كانت اجتماعية أو عائلية، وأيضاً إسرافه فى التأمل الذاتى، أو لأنه يشكو لأمر ما من مشاعر أليمة بالنقص أوبالقلق.

٣- **العوامل الاجتماعية:** فالأثر النفسى يختلف باختلاف قدرة الناس على

الاحتمال والصمود، فمنهم من يكون أثرها فيهم كأثر الكوارث والصدمات العنيفة.

مفهوم صعوبات الإنتباه:

هو ضعف القدرة على التركيز و القابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة و صعوبة نقل الإنتباه من مثير إلى مثير اخر أو من مهمة إلى مهمة أخر. وينتشر هذا الاضطراب بنسبة ٢٠٪ من إجمإلى الاطفال الذين يعانون من اضطرابات فى التعلم حيث يصبح الاطفال غير قادين على تركيز انتباههم.

أشكال صعوبات الإنتباه:

يمكن تحديد صعوبات الإنتباه فى عدة مظاهر يعرض لها مؤلف الكتاب فيما يلى:

(١) **نقص الإنتباه** :Inattention حيث يقل مدى الإنتباه ولا يستطيع الطفل تركيز انتباهه سوى لفترات محدودة من الوقت، كما يصعب عليه الاستمرار فى التركيز والإنتباه سواء كان ذلك فى أثناء العمل أم اللعب.

(٢) **قابلية التشتت** :Distractability حيث يتجه الطفل إلى كل المثيرات الجديدة ولا يستطيع التركيز على مثير معين، ومثل هذا السلوك يرتبط ارتباطا وثيقا بضيق مدى الإنتباه، فلا يستطيع الطفل تركيز انتباهه لفترات كافية ومن ثم تزداد قابليته للتشتت.

(٣) **قصور الإنتباه الانتقائى** : Selective Attention Deficits حيث يفشل الطفل فى اختيار أو انتقاء مثير معين يتفق مع ما يفرضه الموقف السلوكى الذى يوجد فيه الطفل، كما يفشل فى تركيز انتباهه تجاه المثيرات المهمة.

(٤) **الثبوت** : perseveration حيث يظهر الطفل سلوكا استجابيا يستمر طويلا بعد أن تكون الاستجابة قد فقدت قيمتها أو ملاءمتها للموقف ، كما يتحدد

الثبوت -أيضاً -كميل للاستمرار فى النشاط لمدة طويلة بعد انتهاء الحاجة المنطقية أو الهدف من القيام به ، ويمكن ملاحظة سلوكيّات الثبوت فى الأنشطة التى يستمر فيها الطفل دون توقف حتى تصبح غير ملائمة للموقف.

(٥) الاندفاعية Impulsivity**:** يندفع الطفل فى تصرفاته دون تفكير مناسب للموقف الموجود فيه، فيبدو أنه يقوم بأفعاله تحت ضغط أو تفكير فجائى غير متوقع ولا يضع فى تقديره النتائج المترتبة على أفعاله، كما أنه غير قادر على منع استجاباته فيفعل الأشياء دون ترو مما يؤدى إلى كثرة أخطائه.

(٦) فرط النشاط Hyperactivity**:** حيث تزداد كمية الحركة والنشاط لدى الطفل بما يعوق تكيفه ويسبب إزعاجا للآخرين، حيث يتحرك حركات عضلية مفرطة تبدو غير هادفة، فلا يستقر على حال أو فى أى مكان ولو لبعض الوقت، ويرتبط هذا السلوك ارتباطا وثيقا بسلوكيات كل من صعوبات الإنتباه والاندفاعية.

وهناك أيضاً العديد من الأعراض الثانوية لاضطراب الإنتباه عند الأطفال، يعرض لها مؤلف الكتاب فيما يلى:

١ – انخفاض التحصيل الدراسى . Low Academic Achievement

٢ – ضعف العلاقات مع الآخرين .Poor RelationShips with others

٣ – مشكلات التواصل . Conduct Problems

٤ – انخفاض مفهوم الذات . Low-Self-Concept

٥ – اضطرابات المزاج . Mood Disorders

٦ – صعوبات فى التناسق . Difficalties in co-ordination

ويمكن للمؤلف تقسيم اضطرابات الإنتباه إلى أربع أقسام على النحو التالى:

١- اضطرابات الإنتباه المصحوبة بالإندفاعية والنشاط الحركى الزائد: ويقصد بها ضعف قدرة الفرد على التركيز فى شيىء محدد خاصة أثناء عملية التعلم. وقد تأتى هذه الاضطرابات منفردة، وقد يصاحبها النشاط الحركى الزائد والاندفاعية غير الموجهة، وتكون لها العديد من المظاهر منها: القلق، الاضطراب، التوتر، الانطواء، إلخجل، الانسحاب، قصر فترة الإنتباه أثناء أداء المهام المدرسية أو أثناء أداء أى نشاط يحتاج إلى تركيز الإنتباه، وصعوبة متابعة التوجيهات والإرشادات الموجهة إليه وكأنه لا يستمع إلى المتحدث.(سُليمان عبدالواحد، ٢٠٠٦ ب: ٢٥)

٢- الاضطرابات المعرفية للانتباه: ويشير إلى ضعف القدرة على تركيز الجهد العقلى فى المهام الأكاديمية التى تتطلب الاستمرار فى النشاط لفترة زمنية عن طريق استخدام مهارات الاستدعاء أو الإنتباه البصرى أو الإنتباه السمعى أو الإنتباه الاختيارى أو الإنتباه الممتد.

٣- الاضطرابات الانفعالية للانتباه: ويشير إلى مجموعة من الخصائص الانفعالية والدافعية مثل الإحباط أو التململ أو التشتت السريع أو ضعف التناسق الحركى أو الإرهاق السريع والمزاج المتقلب والتى تؤثر على الإستمرار فى أداء المهام الأكاديمية.

٤- الاضطرابات الفسيولوجية للانتباه: وتشير إلى مجموعة من الخصائص الجسمية والعضوية التى يظهرها الطفل أثناء أداء المهام المختلفة ، وتظهر فى صورة الحركات الكثيرة وغير المنتظمة وقصر مدى الإنتباه ، وعدم انتظار دوره فى الألعاب ، وعدم الاستقرارفى المكان ، والضحك بصوت مرتفع وعدم التنظيم.

وفى هذا الإطار يذكر عبد الفتاح إدريس والسيد عبد الحميد (٢٠٠٢ : ٢٧٣) أن

العجز فى العمليات المعرفية كالإنتباه والإدراك لدى الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم يؤدى فى النهاية إلى ضعف المعالجة العقلية للمدخلات ، كما تؤدى إلى صعوبات فى المهارات الحركية motor skill وبشكل خاص فى حركة اليدين.

أعراض صعوبات الإنتباه:

١- عدم الارتياح اذا ما جلس فى مكان فهو لا يستقر على حالة واحدة وإنما يأخذ يعبث بكل ما هو متناول بيديه.

٢- يثير انتباهه كل ما يحدث من حوله سواء ادركه بسمعه أو ببصره أو بأى حاسة من حواسه.

٣- يجيب على الاسئلة قبل ان ينهى المعلم طرحه و غالبا ما تكون اجاباته خاطئة بسبب تسرعه.

٤- يجد صعوبة فى متابعة ما يسمعه أو يقرأه.

٥- عادة ينتقل من نشاط لأخر دون ان ينهى النشاط الأول.

٦- كثير الحديث دائم الثرثرة دون طائل.

٧- يقاطع الاخرين و هم يتحدثون قبل ان يتموا كلامهم وغالبا ما يتدخل فيما لا يعنيه.

٨- لا يعير لحديث و كلام الخرين أى اهتمام.

٩- غالبا ما تضيع منه أو ينسى ادواته رغم انه بحاجة اليها .

١٠- كثيرا ما يقوم بأنشطة و افعال يلحقه من جرائها أذى كبير.

١١- يقوم بأفعال دون ان يفكر فى عواقبه مثل ان يقطع الشارع دون ان ينظر ليمينه و لا يساره.

١٢- قد يتفوهون بكلام ليس له علاقة بموضوع المناقشة بل له علاقة بالافكار

التى تدور فى عقله.

١٣- كثير الحركة اثناء نومه .

أسباب صعوبات الإنتباه:

أ- اسباب داخلية:

١- عوامل عضوية تتعلق بعدم النضج العصبى أو الخلل فى وظائف المعرفية والانفعالية للنصفين الكرويين بالمخ.

٢- ضعف فى قدرة الطفل على تمييز العلاقات بين الشكل والخلفية بسبب ضعف المهارات الإدراكية عنده.

٣- عدم قدرة فى الطفل على إدراك التسلسل مما يؤثر على الإصغاء حيثُ إن تسلسل الأحداث الأول والثانى، يحتاج من الطفل الإصغاء والفهم والتذكر ثم القيام بالعمل المناسب.

٤- عدم القدرة على منع تدفق الافكار التى تسبب له التشتت بسبب وجود خلل فى طريقة عمل الجهاز العصبى.

ب- أسباب خارجية :

وهى اما تساعد على اخفاء الصعوبة أو اظهارها:

١- عوامل نفسية تتعلق بشعور الأطفال بالقلق وعدم شعورهم بالأمن حيثُ إن الأطفال الذين لا يشعرون بالأمن يظلون معتمدين على التوجيهات والتعليمات الخارجية.

٢- أحلام اليقظة بحيث لا يستطيع الطفل التركيز على ما يدور حوله فى غرفة الصف.

٣- تقليد نموذج ضعف الإنتباه كأن يكون الأب أو الأم أو الأشخاص القريبين

من الطفل من النوع الذى يتـشـتت انـتـبـاهه بسـرعـة ولا يركـز على موضوعات محددة أو مناسبة.

٤- تعزيز الطفل على سلوك ضعف الإنتباه عند الطفل من مثل الأشخاص القريبين (الأم - الأب- المعلم ... إلخ).

٥- عوامل متعلقة بالمناخ الصفى غير المناسب مثل كثرة المشكلات داخل الصف وخارجه، الوسائل التعليمية غير المناسبة، أسلوب التدريس وطبيعية المادة الدراسية كذلك ارتفاع مستوى القلق والتوتر وعند الأطفال فى الصف.

٦- عدم الانجذاب و الميل للمادة العلمية التى يتم شرحها من قبل المعلم.

تشخيص صعوبات الإنتباه:

يتضمن تشخيص صعوبات الإنتباه عدة خطوات نوجزها فيما يلى:

١- تشخيص مظاهر سلوك عدم الإنتباه المطلوب علاجها.

٢- تحديد العوامل النفسية والتربوية والجسمية لمسئولة عن عدم الإنتباه.

٣- التعرف على الظروف البيئية لعدم الإنتباه.

٤- تحديد أهداف العلاج.

تقييم صعوبات الإنتباه:

لكى يتم تطوير برنامج علاجى للأطفال الذين يعانون من صعوبات فى الإنتباه يتوجب على المعلم أن ليلاحظ بشكل دقيق مشكلات الإنتباه ويحدد العوامل التى قد تسهم فيها. وتوجد عدة خطوات لتقييم مشكلات الإنتباه واختيار الاهداف العلاجية نوجزها فيما يلى:

١- وصف سلوكيات الإنتباه التى تشكل محور الاهتمام.

٢- تحديد العوامل والظروف البيئية.

٣- تحديد العوامل التربوية والتعليمية التى تزيد أو تقلل من سلوك الإنتباه.

٤- تحديد العوامل الانفعالية والجسدية والخبرات التى تسهم فى فشل المتعلم.

٥- اختيار اهداف لمعالجة عملية الإنتباه.

الإستراتيجيات والأساليب التعليمية لتحسين سلوك الإنتباه:

إن سلوك الإنتباه كغيره من المهارات النمائية لا يمكن تحسينه بشكل مجرد، لذلك فإن جميع الإجراءات التعليمية والتربوية المقصود منها تحسين عملية الإنتباه يلزم أن يتم تطويرها بشكل يرتبط بمهارة محددة، ولذلك فإننا لا نستطيع أن ندرب الإنتباه بحد ذاته ولكننا ندرب الإنتباه ونوجهه نحو شيىء محدد.

وسيعرض المؤلف فى السطور التالية بعض الإستراتيجيات والأساليب التربوية التى من الممكن أن تساعد فى تحسين الإنتباه لدى الأفراد ذوى صعوبات التعلم.

١- العمل على توجيه الإنتباه نحو المثيرات ذات العلاقة.

٢- اخبار المتعلم بالمثيرات المهمة.

٣- التقليل من عدد المثيرات وكذا التقليل من تعقيدها.

٤- زيادة حدة المثيرات ذات العلاقة.

٥- استخدام المثيرات والخبرات الجديدة غير المألوفة.

٦- توظيف أسلوب اللمس والحركة.

٧- عرض المواد فى شكل مجموعات متجانسة.

٨- استخدام المعانى والخبرات السابقة.

٩- زيادة مدة الإنتباه.

١٠- زيادة الوقت المطلوب لأداء المهمة بشكل تدريجى.

١١- توفير فترات من الراحة بشكل متكرر.

١٢– زيادة المرونة فى ضبط نقل الإنتباه.

١٣– إعطاء وقت كاف لانتقال الإنتباه.

١٤– تحسين تسلسل وتتابع عملية الإنتباه.

١٥– الحفاظ على ملائمة المادة التعليمية لقدرات المتعلم التمييزية.

١٦– تشجيع المتعلم على النجاح.

١٧– تعزيز الإنتباه للمثيرات ذات العلاقة.

١٨– تدريب المتعلم على أساليب مراقبة الذات.

١٩– التقليل من وقت انتقال الإنتباه.

٢٠– التدريس للمتعلم بشكل فردى.

علاج صعوبات الإنتباه:

لكى نقوم بعلاج صعوبات الإنتباه لدى المتعلمين يجب أن نتخذ عدة إجراءات من شأنها تحسين قدرتهم على الإنتباه يمكن إيجازها فيما يلى:

١– التدريب على تركيز الإنتباه.

٢– زيادة مدة الإنتباه.

٣– زيادة المرونة فى نقل الإنتباه.

٤– تحسين تسلسل عملية النتباه.

٥– علاج النشاط الزائد.

٦– علاج الاندفاعية.

(٧)

الفصل السابع
صعوبات الإدراك

الفصل السابع

صعوبات الإدراك

مقدمة:

إن واحدة من أكثر الملاحظات التى تتواتر وتتكرر حول الأفراد ذوى صعوبات التعلم يتمثل فى ضعف إدراكهم. وتتم هذه الملاحظة حين يفشل الأفراد فى التركيز على العملية التعليمية التى يعينها المعلم وكذلك عدم انتباههم للمعلم عند تقديمه للتعليمات أو فشلهم فى اتباعها.(سُليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ د: ٧١)

كما يعد الإدراك من العمليات العقلية المعرفية المهمة فى التعلم والتفكير والتذكر والخيال والإبداع وغير ذلك من العمليات المعرفية، حيث تعطى عملية الإدراك المعنى للمثيرات الحسية المختلفة التى ترد إلى المخ عبر أجهزة الإحساس وقنواته الرئيسة. فالفرد يحتاج خلال عملية الإدراك إلى سماع الأصوات ، ورؤية الأشكال، وشم الروائح ، ولمس الأجسام الصلبة واللينة ، وتذوق الأطعمة والمشروبات وغيرها من المثيرات ، لكن كل هذه المثيرات الحسية فى ذاتها تعتبر قليلة الأهمية، ولا تكتسب أهميتها الكبيرة إلا من خلال عملية الإدراك ، أى من خلال التنبه لهذه المثيرات، وتنظيمها عند المستوى الحسى، ثم تفسيرها عند المستوى الخاص بالجهاز العصبى والمخ.

وعلى الرغم من أن ميدان الإدراك قد تمت دراسته منذ سنوات طويلة فإن الاضطرابات الإدراكية لدى الأفراد ليست مفهومة وواضحة وذلك لأسباب قد تعود إلى علاقتها بالذاكرة، والإنتباه، والتفكير، واللغة.

ويعد استخدام مصطلح الإعاقة الإدراكية Perceptual handicap فى بعض تعريفات صعوبات التعلم له أثراً من الآثار الناتجة عن التوجه الطبى الذى يربط صعوبات التعلم بنوع من الاضطراب النيورولوجى.

مفهوم الإدراك:

تعددت التعريفات التى اهتمت بتوضيح مفهوم الإدراك ويمكن أجمال هذه التعريفات كما يلى:

الإدراك هو العملية التى تفسر الآثار الحسية التى تصل إلى المخ مع إضافة معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بالشئ المدرك وتسمى الآثار الحسية بعد تأثر المخ بها وفهمها وإدراكها.

كما أن الإدراك يعد عملية تتضمن التأثير على الأعضاء الحسية التى تصل إلى المخ مع إضافة معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بالشئ المدرك وتسمى الآثار الحسية بعد تأثر المخ بها وفهمها وإدراكها.

والإدراك والإنتباه عمليتان متلازمتان فى العادة فإذا أحدث الإنتباه وهو تركيز الشعور على شئ ما، فالإدراك هو معرفة هذا الشئ والإنتباه يسبق عملية الإدراك ويهيئ الفرد لعملية الإدراك بصفة عامة هو نشاط ذهنى يتضمن تنظيم الفرد لاحساساته المختلفة وتصنيفها بحيث تضفى على صورها البصرية والسمعية معان تنبع من إتصال معانيها اتصالا يؤدى إلى أن تكون إلخطوط الرئيسية للحياة العقلية للطفل.

أو هو عملية معقدة تعتمد على كل من النظام الحسى، حيث نجد النظام يكتشف المعلومات وينقلها إلى نبضات عصبية، ويجهز نبضها ويرسل بعضها إلى المخ عن طريق الأنسجة العصبية .ويلعب المخ الدور الرئيسى فى تجهيز المعلومات الحسية وعلى ذلك فإن عملية الإدراك تعتمد على أربع عمليات وهى: (الاكتشاف، التحويل، الإرسال، وتجهيز ومعالجة المعلومات) .(لندال دافيدوف، ١٩٨٠ : ٢٦)

ويوضح طلعت منصور وآخرين (١٩٨٤ : ١٠٩) معنى الإدراك الحسى على أنه هو العملية التى تتم بها معرفتنا للعالم الخارجى عن طريق التنبهات الحسية.

فى حين يعرفه أنور الشرقاوى (١٩٨٩ : ١٦٨) على أنه هو عملية معرفية تنظيمية نستطيع بها معرفة الأشياء فى هويتها الملائمة، وهو ليس أشبه بالآلة التى تتجمع أجزاؤها، فالانطباعات ليست تراكمية أو تجمعيه وإنما يقوم الطفل بتفسير ما يستقبله من مثيرات.

ويرى المؤلف أن مصطلح الإدراك الحسى يطلق على العملية العقلية التى ننمى بها معرفتنا للعالم الخارجى عن طريق المنبهات الحسية، والإدراك نوع من الاستجابة للأشكال والأشياء الخارجية، لا من حيث أشياء وأشكال حسبية، بل رموز ومعان ترمى الاستجابة إلى القيام بنوع معين من السلوك، ويتوقف ذلك على طبيعة المنبه الخارجى أو على الحالة الشعورية والوجدانية للفرد وعلى اتجاهه الفكرى وخبراته السابقة إزاء مثيرات متشابهة، وتمر عملية الإدراك بثلاث مراحل هى النظرة الكلية، والإجمالية للشىء المدرك، ثم النظرة التخيلية، والكشف عن العلاقات بين الأجزاء، ثم إعادة التألف بين هذه الأجزاء، والعودة إلى النظرة الكلية، وهى المرحلة التوليفية وكل ذلك فى ضوء استعداد الفرد وخبراته.

وفى هذا الصدد فإن الإدراك الشخصى person perception، لا يتضمن فقط الأحكام judjamentsالتى تتصورها عن الناس كموضوعات object، مثل الطول، الصلع، اللبس لون الأحذية، ولكن مبدئياً تركز على الإنطباعات Impressions التى نشكلها عن الناس كأفراد مثل الدين التعب، السعادة، القلق وغيرها.

وقد قدما جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى (١٩٩٣ : ٢٦٩) تعريفاً للإدراك ينص على انه الوعى بالموضوع والعلاقات، والأصوات عبر الأحاسيس، ويتضمن أنشطة مثل التعرف والملاحظة والتميز، وهذه الأنشطة تمكنا من تنظيم وتفسير المثيرات التى تنقلها إلى معرفة بالعلم ذات مغزى.

وعرف كل من حامد العبد ونبيل حافظ (١٩٩٥ : ١٥١) الإدراك على انه العملية النفسية التى تسهم فى الوصول إلى معانى ودلالات الأشياء والأشخاص

والمواقف التى يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسبية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها فى كلمات ذات معنى.

وفى هذا الإطار فإن الإدراك يعد عملية تعطى لأحساساتنا معنى من خلال المثيرات الحسية، وبذلك فإنه يتضمن كل من الوعى Awornes، والتعرف Recognition، أو انه تلك العملية التى نشعر ونحس من خلالها بكل المعلومات التى نتلقاها من العالم الخارجى من خلال حواسنا وهو ثانى العمليات العقلية المعرفية التى يتعامل بها الفرد مع المثيرات الحسية لكى يصوغها فى منظومة فكرية تعبيرا عن مفهوم ذى معنى، يسهل علية عمليات التوافق مع البيئة المحيطة به بعناصرها المادية والاجتماعية.

ويعرف محمد الصبوة (١٩٩٧: ٧٦) صعوبات الإدراك على أنها العجز عن تفسير وتأويل المثيرات البيئية وأيضاً العجز عن الوصول إلى مدلولتها والمعانى الملائمة لها، ويرجع ذلك إلى محدودية الخبرة لدى من يعانى من تلك الصعوبات.

كما أن الإدراك الحسى يعنى تفسير التنبهات الحسية التى تستقبلها أعضاء الحواس المختلفة وإضفاء معنى عليها، وذلك وفقا لخبرة الفرد السابقة بهذه التنبهات، وتبدأ عملية الإدراك الحسى بالأحاسيس بمصدر التنبه من خلال الطاقة التى تؤثر على الخلايا الحسية التى تستقبل ذلك التنبه، والتى تختلف من حاسة لأخرى فنجد حاسة البصر تتأثر بالموجات الضوئية، بينما تتأثر حاسة السمع بالموجات الصوتية، وتتأثر حاسة الشم وحاسة التذوق بالمواد الكيميائية، ثم تقوم الخلايا الحسية بعد ذلك بتحويل هذه التنبهات إلى نبضات عصبية وتم نقلها عن طريق الخلايا الخاصة لكل حاسة إلى المراكز العصبية الخاصة بها فى القشرة المخية، حيث تتم فيها معالجتها إدراكياً وإضفاء معنى عليها.(السيد على وفائقة بدر، ٢٠٠١: ٦٨)

وعلاوة على ما تقدم نجد أحمد راجح (١٩٩٩: ٢٠١) قد أشار إلى أن الإدراك هو القدرة على فهم ما يراه الإنسان وتحديد حجمه وشكله ولونه وترتيبه، وعلاقته مع

غيرة، أى تحديد هوية الشيء، ومعرفة أوجه الشبه بينه وبين الأشياء التى لها علاقة به، ورؤية الصورة الكلية لهذا الشيء ومعرفة أجزاءه المكونة.

وقدما جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى (١٩٩٣: ٢٦٩٢- ٢٦٩٤) بعض المفاهيم والمصطلحات التى ترتبط بالإدراك، ومن خلال توضيحها يبرز لنا معنى الإدراك بصورة سليمة ومن هذه المصطلحات والمفاهيم ما يلى:

أ- الوعى الإدراكى: Ciousmess Cems Perceptual

فالشخص الواعى إدراكياً هو القادر على استقبال المثيرات من العالم الخارجى عن النظام الذى يسجل هذه المثيرات فى صورة آثار من الذاكرة.

ب- الاختلال الإدراكى: disturb Perceptual

وتظهر الاختلالات الإدراكية فى الجوانب الآتية:

* التعرف على الحروف وليس الكلمات.

* إلخلط بين المقدمة والخلفية.

* تشوهات صورة الجسم أمام عينة.

* عدم القدرة أو العجز فى الحكم على الحجم والاتجاه.

*عدم القدرة أو العجز عن فصل أبعاد الأصوات والمناظر غير المطلوبة.

جـ- النقص الإدراكى: perceptual defieit

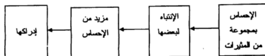
ويعنى أن لدى الفرد قدره ضعيفة على تنظيم وتفسير الخبرة الحسية، والصعوبة فى الملاحظة والتعرف وفهم الناس والمواقف والكلمات والأعداد أو المفاهيم والصور.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض المفاهيم التى ترتبط إرتباطاً وثيقاً وبعلاقات متلازمة ويصعب التمييز بينها وبين الإدراك ونعرض ببعض هذه العلاقات فى السطور القادمة.

العلاقة بين الإدراك والإنتباه:

الإدراك والإنتباه عمليتان متلازمتان فى العادة فإن كان الإنتباه هو تركيز الشعور فى شىء، فإن الإدراك هو معرفة هذا الشىء، وبذلك فإن الإنتباه يهيئ الفرد للإدراك، وهناك فرق هام يبين الإنتباه والإدراك فإذا ما جمع مجموعة من الناس إلى موقف وأحد كمشاهدة مباراة أو مسلسل أو سماع خطيب، ولكن يختلف إدراك كل وأحد منهم عن الأخر اختلافاً كبيراً، وذلك يرجع لاختلاف ثقافتهم وخبرتهم السابقة، ووجهات نظرهم وذكاءهم ودوافعهم.(فؤاد أبوحطب، ١٩٩٦: ٢٠٥ - ٢٠٧)

ومما سبق يتضح لنا مدى العلاقة بين الانتباة والإدراك بصورة واضحة، حيث يتضح أن عملية الإنتباه سابقة على عملية الإدراك، حيث إن الشخص قد يحس بمجموعة من المثيرات فينتقى بعضها ويركز عليها يكون ذلك انتباها، ويؤدى ذلك إلى مزيد من الإحساس بتلك المثيرات التى يتم التركز عليها، مما ساعد على استيعابها وفهمها بصورة أفضل، فيكون ذلك إدراكاً، وبالتالى يعتمد الإدراك اعتماداً كبيراً على الإنتباه فهما وجهان لعملة واحدة، فعندما تحدث أى اضطرابات أو مقومات لأحدهما تؤثر على الأخر، والمخطط التالى يوضح ذلك.



شكل (١٦) العلاقة بين الإنتباه والإدراك.

العلاقة بين الإدراك والإحساس:

يرى المؤلف أن هناك علاقة مباشرة بين الإدراك والإحساس، حيث إن انعدام حاسة من الحواس يؤدى إلى انعدام موضوعاتها فالإدراك يستمد مقوماته من الإحساسات التى ينقلها الجهاز العصبى إلى المخ حيث تتم عملية الإدراك، والإدراك أساس لكثير من العمليات العقلية العليا كالتفكير والتذكر والتخيل، والتعلم، فنجد أن التعلم يقوم على أساس إدراك عناصر الموقف الذى يوجد فيه الكائن الحى، والإنسان يدرك الشىء ثم يؤوله ويضفى عليه معنى من خلال العمليات العقلية، وكلما زادت خبرات الإنسان كلما أضفى معنى واسع وأشمل على الشىء، وبذلك فالإدراك الحسى أرقى من الإحساس فى سلم التنظيم العقلى المعرفى، وهذا المعنى هو الذى يعطى معنى للمثير من صوت وشكل وحجم وهذا يسمى بالإدراك الحسى.

طبيعة الوظائف الإدراكية:

الإدراك الحسى نشاط نفسى أساسى يقوم به الفرد وليس ملكة للعقل ولا مجرد مجموعة من الإحساسات، ويوصف الإدراك الحسى أحياناً بأنه العملية التى يحصل بها الفرد على معرفة عن العالم الخارجى، أو الوسيلة التى توافق بها مع البيئة التى يعيش فيها، والمعرفة والتوافق نتيجتان هامتان للإدراك الحسى، فبالإدراك نفهم الأشياء والأحداث، ونترجم الانطباعات التى تحدثها المثيرات البيئية، ونحولها إلى وعى للأشياء والأحداث.(سليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ م: ٢٠٠)

ونجد أن عملية الإحساس تقتصر على مجرد تلقى Receiving عضو الحس للتنبيه مثل العين للمرئيات والأذن للأصوات ، وانقباضات جدران المعدة للإحساس بالجوع ، لكن الإحساس بالصورة الحسية يلزمه بعد ذلك التفسير وإعطاء معنى للمحسوسات حتى تصبح مدركات Percepts أى تجاوز الآليات الفيزيولوجية إلى عملية الإدراك التنفسية التى تحول التنبيه إلى فكرة أو تصور ثم إلى مفهوم Concept يدرك عقلياً ، والعقل الإنسانى مهيأ بطبيعته للعمل فى الحال على تفسير الصورة

الحسية وإدراك المعطيات التى ترد إليه من خارج الجسم أو داخله ، ومن خلال الحواس البشرية التى تقوم بإستقبال الحوافز والمثيرات الخارجية وتستجيب تجاهها بطريقة انتقائية بحسب اهتمامات الفرد وخبراته السابقة.

نمو الإدراك:

يذكر طلعت منصور وآخرين (١٩٨٤: ٣٤ – ٣٥) أن تعرض الطفل الرضيع لإدراك نماذج واضحة أو معانى فى العالم من حوله، فهو يتعلم التميز بين الأشياء والموضوعات، وذلك نتيجة تكون إلخبرة السابقة وأيضاً التعلم حيث يبدأ الطفل فى تميز الأشياء المختلفة فى العالم الخارجى، وتنمو قدرته على إدراك الأشياء بصورة ثابتة نسبياً، حيثُ إنه كلما زادت المعلومات وإلخبرات عن الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث، كلما كان الإدراك لها سليماً،وكان إدراكه لما بينها من أوجه الشبه والاختلافات والفروق واضحاً، وأخيراً ينتقل من ذلك المستوى الحسى فى الإدراك إلى مستوى عقلى أى لا يصبح الإدراك مسجلا للواقع فحسب، بل يتضمن علاًوة على ذلك إدراك العلاقات المختلفة بين عناصره، وتفسير الموقف على أساس العلة والمعلول.

المراحل التى تمر بها العملية الإدراكية:

توجد ثلاث مراحل أساسية فى العملية الإدراكية وهى:

أ – حدوث الاستثارة الحسية:

وهذه المرحلة هى التىَ تحرك وتستثير الأعضاء الحسية فى جسم الإنسان كالإبصار والسمع والشم والتذوق واللمس وتتأثر الاستجابة للمثيرات بشكل واضح نتيجة لخبراتنا السيكولوجية فى الماضى والحاضر، وتتفاوت مع الاستجابة لهذه المثيرات بشكل واضح فقد يكون اللون الأحمر مثير حسياً بالنسبة لشخص معين وقد يكون مثيراً منفراً لشخص أخر.

ب – تنظيم المثيرات الحسية:

وهى مرحلة يتم فيها تنظيم وتصنيف المثيرات والحوافز القادمة من العالم الخارجي، حيث يتم تصنفها كوحدات مستقلة، حيثُ إن التنظيم للمثيرات يأخذ فى الاعتبار الدلالات والمعانى المشتركة بين المثيرات والحوافز البشرية والطبيعية فى العالم الخارجى مثال لذلك تقدير المسافات التقريبية بين موضعين.

جـ – تفسير الاستثارة الحسية:

وهى تعنى أن خبراتنا السابقة واحتياجاتنا وتوقعاتنا تحكم الطريقة التى تفسر بها ما تستقبلة من معلومات فكل فرد منا يضفى على هذه الرسائل جانباً كبيراً من صبغته الذاتية.

العمليات السيكولوجية في الإدراك:

يتأثر الإدراك كعملية عقليةمعرفية بالعمليات السيكولوجية ومن هذه العمليات ما يلى:

أ– الأولية والحداثة: وهى تعنى أن معظمنا يتأثر حسب درجة وقع المثير كتجربة معاشه، ومثال على ذلك لو أن أحد الأفراد سافر فى رحلة ترفيهية إلى جهة ما وصادف أن واجهته متاعب قاسية فى بداية الرحلة ذات وقع مؤثر وبالغ على نفسه، فالتصور الغالب هو أن يكون لدية أثر سيئ، أما فيما لو تركت الفترة الأخيرة من الرحلة انطباعاً حسياً لدية وكانت ذات وقع محبب فإن التصور النهائى لدية هو أثر حديث.

ب– التنبئية الإشباعية للذات: Self- fulfilling prophesy

وتعنى أنه عندما نتبئ بشيء ما، وتأتى النتائج مصدقة لتنبؤاتنا، حيث تعتقد بعض الصفات والمعتقدات عن بعض الأشخاص، وعند تعاملنا معهم ونحن محملين بهذه المعتقدات عنهم، فإننا نحاول اختلاط أفعال نجبر بها هؤلاء الأشخاص على

التصرف بطريقة تتطابق مع ما تجعله عنهم من أفكار، وبالتالى يحققون تنبؤاتنا المشبعة لذواتنا.

جـ- التوكيدية الإدراكية: وهذه العملية تعنى أننا غالباً نسعى إلى رؤية ما نود رؤيته وأيضاً رؤية ما نتوقع رؤيته، فنحن ننظر إيجابياً إلى من نحب، وبشكل مبالغ فيه أكثر من أولئك الذين لا نحمل تجاههم نفس الدرجة من الإيجابية.

د- الانطباعية: وهذه العملية تعنى وجود انطباع محدد لدينا عن أشخاص، أو فئة معينة من الناس، فمثلاً ما تحمله عن فئة الأطباء وفئة الحرفيين يؤثر كثير فى اتصالاتنا الشخصية مع أى فرد ينتسب لهذه الفئات حيث عند تعاملنا معهم تدلف إلى أذهاننا جميع السمات التى تميز هذه الفئة مباشرة، الأمر الذى يدفعنا إلى معاملة هذا الشخص باعتباره أحد أفرادها، ونجد أن هذه الإنطباعية stereo typp تؤثر بشكل سلبى على مداركنا وتفاعلاتنا مع الآخرين.(أحمد راجح، ١٩٩٩: ٤٣٥)

وبناء على ما سبق من تعريفات وتوضيحات بمعنى الإدراك الحسى وما يرتبط به من مفاهيم وعلاقات وطبيعة الوظائف الإدراكية ،وتطور مراحل العملية الإدراكية لدى الطفل وما يؤثر فيها من تغيرات مختلفة يمكن لنا بعد ذلك أن نقسم الإدراك الحسى إلى نوعين من الإدراك وهما:

*** الإدراك السمعى: Perception Auditory**

تتعدد تعريفات الإدراك السمعى ومن بين هذه التعريفات وما أورده فتحى يونس (١٩٨٤: ١٠٣) حيث أوضح أن الإدراك السمعى يعنى الجانب الإستقبالى من عملية الإتصال الشفوى فى اللغة، والتى تتضمن الاهتمام والإنصات والإنتباه لما يستقبل الإنسان من مثيرات صوتية مختلفة.

أما عبد الحليم محمود وآخرين (١٩٩٠: ١٩٩) يبرز أهمية الإدراك السمعى على أن حاسة السمع هى أهم الحواس التى تساعد الإنسان على التكييف والتوافق مع البيئة المحيطة به، ومن خلال حاسة السمع يستطيع الفرد أن يفهم حديث الآخرين،

ويتفاعل معهم، وأن يتعلم ويتثقف وينقل أنواع المعرفة المختلفة، ومن خلال حاسة السمع كذلك يستطيع الفرد أن يحدد أماكن الأشياء وموضعها منه سواء من حيث قربها أو بعدها عنه، أو من حيث وجهتها منه سواء كانت جهة اليمين أو اليسار أو للأمام أو إلخلف، وكما يستطيع الإنسان من خلال حاسة السمع أن يميز بين الأصوات المختلفة، ويحمى نفسه من مصادرها الضارة مثل الحيوانات المفترسة والزواحف ٠

أما فؤاد أبو حطب (١٩٩٦: ٢٠٣) فيقدم تعريف للإدراك السمعى على أنه تلك القدرة التى تعتمد فى جوهرها على خصائص المثير السمعى مستوى الإحساس، أو المنبة السمعى فى مستوى الانتباة مستقلة عن معرفة الفرد للبنية اللغوية أو الموسيقية، وعلى ذلك فالقدرة على فهم الكلام المنطوق مثلاً يمكن اعتبرها نوع من قدرات الإدراك السمعى إذا تضمنت المهام تحريفا أو تشويها بحيث تتداخل مع الفهم المعتاد بالكلام، والذى يعتمد على المعرفة باللغة بصفة أساسية، وعلى القدرة السمعية بصفة سنوية.

فى حين يؤكد السيد على وفائقة بدر (٢٠٠١: ١٠٣) على أن حاسة السمع أهم للإنسان من حاسة البصر، لأن الفرد الأعمى يعتبر معزولا عن عالم الأشياء، أما الفرد الأصم فإنه يعتبر معزولاً عن عالم البشر ومن الخصائص العامة التى جعلت السمع أهم للإنسان من البصر من حيث التكيف مع البيئة المحيطة، هى أن الفرد يستطيع أن يرى الأشياء التى توجد فى مجاله البصرى فقط، ولكن يستطيع سماع الأصوات التى تقع خارج مجاله البصرى أى أبعد من نطاق رؤيته، ومثال لذلك أن الفرد إذا كان يجلس فى غرفة، فإن مجاله البصرى ونطاق رؤيته سوف يتمدد بحدود جدران الغرفة، ومع ذلك يستطيع سماع أصوات السيارات والضوضاء المنبعثة من الشارع القريب من الغرفة التى يجلس فيها، وبالرغم من عدم رؤية مصادر هذه الأصوات.

عناصر الإدراك السمعي:

حتى تتم عملية الإدراك السمعى لابد من توافر ثلاثة عناصر رئيسية أساسية، وهى المنبه السمعى الصوت ، أو الجهاز السمعى الذى يستقبل التنبهات السمعية من البيئة المحيطة وينقلها عبر العصب السمعى ، والمراكز السمعية بالمخ التى تتم فيها معالجة المعلومات السمعية وإدراكها.

ويذكر فؤاد أبو حطب (١٩٩٦: ٢٠٣) العوامل التى تؤثر فى الإدراك السمعى وهى:

١- معرفة وحدات الأشكال السمعية أو سرعة الإغلاق السمعى.

٢- معرفة منظومات الأشكال السمعية أو التكامل السمعى.

٣- مقاومة التشوية فى المثير السمعى، وخاصة فى أصوات الكلام، وخاصة فى حالة الحجب السمعى للمثيرات المقحمة.

٤- عوامل التميز السمعى للدرجة الصوتية.

٥- ذاكرة منظومات الأشكال السمعية، وهو العامل الذى يسمى بالذاكرة الموسيقية.

*** الإدراك البصرى: perception visual**

تعدد التعريفات للإدراك البصرى، فنجد عادل الأشول (١٩٨٧: ١٠٠٣ - ١٠٠٤) يقدم تعريفاً للإدراك البصرى ينص على أنه قدرة الفرد على تفسير ما يراه، ويميز بينه وبين الاستقبال البصرى حيث حدد الاستقبال البصرى بأنه القدرة على استقبال ما يراه الفرد من خلال القنوات البصرية، ويميز بينه وبين بعض المصطلحات التى ترتبط ارتباطا وثيقا بالإدراك البصرى ومن ذلك:

أ) التذكر البصرى: Monoig visual وهو يعنى القدرة على الاستدعاء بالصور البصرية بعد فترة من الوقت والتذكر البصرى ذو الأهمية للإنجاز الأكاديمى

حيث إن الخلل فى التذكر البصرى عاد ما ينتج عنه اضطرابات تعليمية.

ب) التمييز البصرى: Disorientation وهو يعنى قدرة الفرد على استخدام الحاسة البصرية لتحديد ما إذا كانت الأشياء التى يراها هى نفسها أو مختلفة، ومدى هذا الاختلاف بين تلك الأشياء.

وعلى ذلك يرى المؤلف أن الإدراك البصرى هو عملية أساسية فى ربط المعنى فى المتغيرات البصرية الآتية للعين من الخارج، ويتفق كثيرا من العلماء، والباحثين على وجود أربعة عوامل إدراكية حسية بصرية تساعد على إتمام عملية الإدراك البصرى وهى:

١- الانتقاء الإدراكى البصرى، ويعنى التميز بين المتغيرات التى تظهر أولا والتى تظهر أخيرا عند النظر للأشكال.

٢- المرونة الإدراكية البصرية، ويعنى التميز بين الأحجام المتشابهة والأحجام المختلفة ولهذه المرونة مظهر أخر وهو القدرة على إدراك التشابه بين الاتجاهات والأوضاع التى تحتلها الأشكال والأجسام.

٣- الدقة والسرعة الإدراكية البصرية، وتعنى القدرة والسرعة فى تمييز الأحجام والأشكال والألوان والاتجاهات المختلفة

٤- التركيب الإدراكى البصرى، ويتصف بالقدرة الإدراكية المعروفة باسم الإغلاق البصرى وتتعلق هذه القدرة بالوصول إلى استنتاجات من معلومات بصرية جزئية، ولتقوية هذا الجانب يعرض على الطفل أشياء أو موضوعات أو حيوانات أو أفراد تكون صورها كاملة.

ويمر الإدراك البصرى من خلال عمليتين وهما:

أ- عملية البحث البصرى:

وتعنى محاولة التحديد الدقيق للمنبه الهدف بين المنبهات الأخرى والتى توجد

فى المجال البصرى فمثلا إذا كنا ننظر إلى مشهد بصرى يحتوى على عدة أشكال هندسية وطلب منا تركيز بصرنا على الشكل المثلث نركز عليه، وتلك المحاولات التى قامت بها العينان للبحث عن الشكل من بين الأشكال الهندسية والتى توجد معه فى المشهد البصرى تسمى عملية البحث البصرى.

ويذكر السيد على وفائقة بدر (٢٠٠١ : ٢٩- ٣٠) بأن العلماء والباحثين اتفقوا على أن عملية البحث البصرى تأخذ أربعة أشكال وهى:

* **الأول:** وهو البحث الخارجى المنشأ وهو يحدث لا إراديا للشىء المفاجئ الذى يظهر فى مجالنا البصرى مثل ظهور ضوء خاطف كضوء البرق مثلا.
* **الثانى:** فهو داخلى المنشأ ويرجع إلى عملية البحث الاختيارى المختصة لمثير معين ذات صفات محددة.
* **الثالث:** فهو البحث المتوازى ويحدث عندما يريد الفرد تحديد مثير وأحد أو أكثر من عدة مثيرات تشترك معه أو تختلف فى صفة واحدة أو أكثر من صفات اللون والطول والشكل والحجم.
* **الرابع:** فهو البحث المتسلسل فيحدث هذا النوع من البحث عندما يريد الفرد متابعة منبه معين فى عدة مراحل أو خطوات خلال فترة زمانية محددة.

ب- عملية التعرف البصرى:

ويقصد بها التحديد الدقيق لمنبه معين من خلال وجود ملامح معينه فى هذه المنبه، أو صفات محددة تميزه عن المنبهات الأخرى التى توجد معه فى المشهد اليومى مثل الحواف الخارجية حيث إن حواف المثلث تختلف عن حواف المربع، وكلاهما يختلفان عن حواف الدائرة وهناك عملية هامة جداً، وهى أننا نتعرف على الشكل من خلال السياق الذى يوجد فيه، ويعنى السياق النمط العام لمثيرات المشهد التى يحتوى عليها الحروف، الأرقام، الحيوانات، الطيور.

ويشير أحمد فائق (٢٠٠٣ : ١٦٣) إلى أن الباحثين تقسم السياق إلى نوعين:

النوع الأول : ويمثل مجموعة المثيرات التى تحيط بالمنبه الهدف والتى تؤثر على إدراك الفرد لهذا المنبه حيثُ إن إدراكنا للأشياء يتأثر بالسياق.

النوع الثانى : يتمثل فى إلخبرة السابقة للفرد عن السياق حيث يسهم فى أن يجعل الفرد يفسر الإشكال التى يحتويها هذا الشكل بناء على خبراته السابقة بحيث تكون هذه الإشكال مرتبطة بذلك السياق.

العوامل التي تؤثر علي الإدراك الحسي "السمعي والبصري":

تنقسم العوامل المؤثرة على الإدراك الحسى سواء كان السمعى أو البصرى إلى قسمين هما: الأول يتعلق بخصائص الشئ المدرك والظروف التى يظهر أو يوجد فيها، والثانى يختص بالعوامل الداخلية الذاتية وترتبط بشخصية الفرد وميوله واتجاهاته ودوافعه واهتماماته وحالته الجسمية والنفسية ونوضحها كما يلى:

أولاً : العوامل الموضوعية:

وهى العوامل التى تتصل بالموضوع الخارجي عن الذات مثل الشكل أو اللون أو الشدة و الذى يتخذه هذا الموضوع، ومعنى هذا أنها عوامل مستقلة عن تفكير الإنسان المدرك وعن اتجاهاته وميوله، ولقد أطلقت مدرسة الجشطلت مدرسة الصبغ على هذه العوامل اسم عوامل تنظيم المجال الإدراكى، لأنها تتصل بعناصر الموقف الإدراكى، ومن بين هذه العوامل:

١ – التشابه: Similarity

حيثُ إن التشابه بين المثيرات فى الشكل واللون والحجم والصوت والنغمة والخصائص الأساسية مما يجعل الفرد يدركها على أساس مجموعات ذات خصائص وسمات معينة.

٢- التقارب: Proximity

فكلما كان التقارب بين المثيرات سواء كانت سمعية أو بصرية مما يجعل الفرد يدركها كمجموعات متقاربة فى حدود مداركه، ولا تظهر بينها الفروق واضحة بل تدرك كوحدة متكاملة مثل الأشكال المستديرة أو المستطيلة أو التقارب فى اللون والشكل والحجم والصيغة وخاصة لدى المعاقين عقلياً، وكذلك الأصوات المتقاربة فى الشدة والنبرة والمصدر فإن الطفل يميل إلى أن يدركها ذات صلة ودلاله واحدة.

٣- الإنغلاق: Clouse

حيث نجد الفرد يدرك الأشياء والأشكال على أساس أنها ليس فيها فراغات بل متكاملة مع بعضها شديدة الارتباط كوحدة سمعية أو بصرية متكاملة، وليس فيها فواصل سواء بين الإشكال أو الأصوات.

٤- التناسق: Symmetry

كلما كانت الأشياء والأشكال والألوان والإحجام والأصوات متناسقة وليس فيها فوارق أو فواصل فى المحتوى والشكل، كلما تدرك هذه الأشياء على أنها وحدة كلية واحدة متناسقة فى منظومة واحدة كمقطوعة موسيقية.

٥- الإستمرارية: Contention Good

وتعنى تتابع المثيرات وترابطها بعضها مع بعض فى سلسلة واحدة، وتناسقها من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد بحيث تعطى أحساسا للفرد بإدراك المثير كوحدة ليس فيها اختلاف أو تشتيت فنجد المثيرات المتتابعة سواء فى الأشكال أو اللون أو الحجم أو الخصائص فتعطى إدراكا لما يراه الفرد بصورة جيدة وبالنسبة للمعاقين عقلياً نجد إدراكهم للمثيرات المترابطة والمستمرة ذات الجاذبية تستحوذ على اهتماماتهم وانتباههم.

٦- تكرار المثير:

يؤدى تكرار المثيرات إلى جذب انتباه الفرد فمثلا عندما يجد الفرد المثيرات فى أكثر من مكان متكررة أمامه كثيرا يدركها بصورة إيجابية، مثال الإعلانات والأشكال على مساحة كبيرة، وفى أكثر من مكان وبصورة بارزة تدخل فى حيزه الإدراك لدى الفرد، ونجد ذلك واضحا لدى المعاقين عقلياً حيث إن تكرار المثير وبأحجام وصور كبيرة ومختلفة يثبت فى أذهانهم ويصبح ذات دلالة ومعنى لدى المعاق عقلياً، وهذا يجب أن يرعى عند تعليمهم الحروف والكلمات والجمل وغيرها من الخبرات.

٧- حجم المنبه المثير:

كلما كان حجم المثير كبيرا وبارزا وفى صورة مجسمة وحسية كبيرة وواضحة الملامح والخصائص، كلما كان إدراكه بصورة سهلة، وبطريقة ايجابية، ويحتاج المعاقين عقلياً فى تعاملهم وتدريبهم إلى أن يكون المثير فى صورة كبيرة ومجسمة وبارزة أمامهم سواء نماذج قريبة ومحيطة بهم فى البيئة.

٨- شدة المثير:

حيث نجد أن المثيرات والمنبهات الجديدة تدخل خبرة الفرد لأول مرة وخاصة عندما تكون جذابة وقوية وغير مألوفة وتثير رغبة واهتمام من جانب الفرد، فإذا كانت المثيرات قوية وجذابة فهى تدرك من جانب المعاق عقلياً بصورة جيدة.

٩- موضوع المثير:

كلما كان المثير موضوعه يثير انتباه واهتمام الفرد كان أسرع للإدراك، فنجد أن إدراك الفرد للنصف الأعلى من الجرائد أكثر من نصفها الأسفل، والقراءة عندما تكون من اليمين إلى الشمال إدراكها أسهل باللغة العربية، وإدراك المثير الحسى أكثر من المجرد أو المعنوى، وإدراك الألوان الأساسية أكثر من الألوان الفرعية.

ثانياً: العوامل الداخلية الذاتية التي تؤثر في عملية الإدراك:

وهى العوامل التى ترجع إلى الشخص المدرك نفسه، ميوله، دوافعه، اهتماماته، حالته الجسمية والنفسية وتنقسم إلى:

١ – العوامل المؤقتة ومنها:

أ– الدوافع:

وهى التى تحرك الفرد لإدراك المثير فمثلاً نجد أن الجائع الذى يسير فى الشارع يهتم بقراءة إعلانات ولافتات المطاعم ولافتات الطعام والأكل، وهذا التوافق أو الاستعداد أو التهيؤ لعمل معين يعرف بالحالة Setالتى توجه انتباهنا وإدراكنا، فالشخص الذى ينتظر خطاب التعين بقلق يفسر أى صوت يطرق على الباب بأنه ساعى البريد، وحينما يسيطر على سلوك الفرد حالة أو توقع فإن المثير الحقيقى لا يتعدى أن يكون إشارة لعمل قد تحدث من قبل بالفعل.

ب– النشاط العضوى أو الحالة الجسمية للشخص المدرك:

حيث نجد من يصاب بألم شديد يصعب إبعادة من منطقة الشعور والعواطف والانفعالات يصعب تجاهلها فهى تؤثر فى إدراك الفرد للمثيرات حوله.

ج– الحالة الذهنية: Menta

ومن ذلك انشغال الذهن أو تعرضه لأكثر من مثير فى وقت وأحد مما يجعله صعباً على الذهن، ويجعله يستقبل مثيرات دون غيرها.

د– الحالة المزاجية: Mppd

تؤثر الحالة المزاجية فى إدراك الفرد للمثيرات، ويختلف إدراك الفرد للمثيرات حسب أوقات مختلفة فى أوقات اللعب، التعب، السعادة، الحزن، ويرتبط بها إدراك المثير، فمثلاً إذا كان الفرد فى حديقة عامة وكان فى حالة نفسية طيبة، ورأى لفيفا من الأطفال يلعبون، رأى لعبهم هنا مرحاً وترويحياً، وأما إذا كان فى حالة نفسية سيئة

فسر نشاطهم هذا بأنه عبث واستهتار، وإزعاج للغير.

٢- العوامل المستديمة وتشمل ما يلى:

أ- عامل الذاكرة أو الألفة:

تعنى أن الفرد يدرك الأشياء التى سبق أن خبرها أسهل من الأشياء التى لم يسبق أن مرت بخبرته مثل قراءة الكلمات الإنجليزية التى سبق حفظها بطريقة أسهل من الكلمات الجديدة.

ب- مستوى الاستثارة الداخلية:

فنجد أن هذا الارتباط سواء كان موجباً أو سالباً يؤثر على مستوى إدراك الفرد للمثيرات حسب حالته الداخلية وتقلبها.

جـ - الميول والاتجاهات:

تؤثر ميول الفرد واتجاهاته فى توجيه إدراكه لمثيرات معينة، فعلى سبيل المثال فى معرض للكتب قد يدرك الفرد عناوين بعض الكتب بطريقة تتعلق بميوله نحو ميادين معينة، أو تجد الفرد أمام شاشة التليفزيون يدرك إعلانات معينة تلبى ميوله واتجاهاته بصورة جيدة.

د- الشخصية:

تؤثر خصائص الشخصية فى تشويه الإدراك، حيث نجد أن عند بعض الناس حاجة مبالغاً فيها للوضوح والتحديد فهم لا يستطيعون أن يحتملوا الغموض، وجميع الأشياء بالنسبة لهم إما بيضاء أو سوداء، وذلك ليس فى الإتجاهات الاجتماعية وحدها بل أيضاً فى استجاباتهم الإدراكية فى العمل فمثلاً إذا عرضت على مجموعة من هؤلاء صورة كلب على شاشة ثم أخذت هذه الصورة تتغير بالتدرج حتى تحولت إلى قط احتاجت هذه المجموعة وقتاً أطول فى تغير رأيها وإدراك الصورة على أنها لقط، وذلك عندما قورنت بمجموعة غير متميزة.

النظريات المفسرة لإدراك الأشكال والأشياء والأصوات:

١- نظرية مدرسة الترابطية: Associationisn

قدم جيتستون وآخرين (Getsten et al, 2000: 9-12) عرضاً لوجهة نظر مدرسة الترابط فى نظرتها للإدراك، فيرى أنصار هذه المدرسة أن الإنسان يتعرض لعدد غير محدود من المثيرات التى تتراكم على أعضاء الحس فترتبط فى ذهنه بعضها ببعض لتكون القدرة على الربط بين الإحساسات المختلفة فيدركها الشخص، وهذه الأسس العقلية للترابط تكتسب بواسطة الخبرة، فإدراك سيارة متحركة يتم وفقا لهذا الرأى عن طريق إنتقال السيارة فى مجال الإبصار من لحظة إلى لحظة فيرتبط مدرك السيارة مع إحساس الإنتقال، وبهذا يحدث إدراك الحركة، وبعبارة ثانية فإن حركة السيارة هى ترابط عدد من صور السيارة يتتابع أمام البصر، بل أن مدرك السيارة نفسة ليس أكثر من أطوال معينة ودرجات ضوء مختلفة، وإحساسات لمسية معينة تترابط لتدرك السيارة.

وأشار أحمد راجح (١٩٩٩: ٢١٠) إلى أن هذه النظرية ظلت قائمة حتى أواخر القرن الماضى حيث إنها كانت تعبر عن الفكر الفلسفى العملى البريطانى ولكن أوائل هذا القرن كان هناك نقضا موجها إليها، وقدم العلماء نظرية مختلفة تقوم على أسس الظواهرية، ومن هؤلاء الباحثين كوهلر Kohler وفرتايمر Wertheimer وكوفكا Koffka، وذهب هؤلاء العلماء الطليعيين أن الإدراك الحسى يكون إدراكا لكليات Wholes وليس مجموع جزيئات Detailes مترابطة، فعندما يدرك سيارة متحركة، إنما يدرك ذلك ككل مندمج كسيارة ثم حركة.

٢- النظرية البنائية (المدرسة الجشتالطية):

قدم شبورد (Shepord, 1995: 264-269) عرضاً لوجهة نظر أصحاب هذه النظرية، والتى تقوم على أن الإدراك الحسى يكون إدراكا لصيغ كاملة، بل أن العقل لا يدرك الجزيئات إلا بعد تحليل الكليات، ولذلك سميت هذه المدرسة بالجشتالطية،

والجشتالط Gestalt كلمة ألمانية معناها الصيغة.

ويرى أنصار هذه المدرسة أن الإدراك الحسى ينمو ويتجة إلى الإكتمال ليصبح صيغة غير ناقصة، لأن العقل الإنسانى لا يميل إلى العناصر المتنافرة ولا يستقر حتى يكتشف فى هذه العناصر نوعا من التنظيم Organizationالذى يصوغة فى صيغة، فالسيارة متحركة صيغة تختلف عن صيغة السيارة الثابتة، وكذلك السيارة كمدرك مستقلة عن لونها وطولها، وقد أصبحت نظرية الجشتالط فى الإدراك الحسى نموذج لنظريات جشتالطية فى التفكير والتعليم والذكاء والذاكرة مما جعل علم النفس الحديث علما يأخذ فى دراسة الإنسان ذاتة أصبح موضوعا جشتالطياً. بينما يذكر أن أنصار هذه النظرية حيث يرون أن العقل هو منظمة تحول ما يكون إلى نظام وذلك وفقا لقوانين خاصة، وتعرف هذه القوانين بقوانين التنظيم الإدراكى الحسى، وهى موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية وهى قوانين تجميع الأشكال، وقانون قياس الجودة للأشكال، وقانون الشكل والارضية،

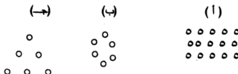
وفيما يلى يعرض المؤلف تفسيراً لقوانين تجميع الأشكال:

***قوانين تجميع الأشكال:**

وتعنى أن معظم الأشكال التى نراها مكونة من عدة عناصر، وإدراكها يحتاج إلى تجميع وتنظيم تلك العناصر وهناك خمسة قوانين أساسية اتفق عليها علماء الجشطالت تظهر كيفية تجميع عناصر الأشكال لكى تبدو مترابطة حتى تمكن الجهاز البصرى من إدراك الشكل الذى يتكون منه تلك العناصر وهذه القوانين هى:

أ- قانون التقارب:

وينص هذا القانون على أن العناصر القريبة من بعضها تدرك على أنها شكل وأحد كما فى الشكل التالى:

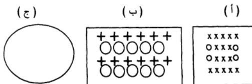


شكل (١٧) نماذج لقانون التقارب.

ونجد فى الشكل السابق أن الدوائر تقترب المسافة بينها فى الاتجاه الرأسى لذلك تدرك تنظمها على أنه شكل لأعمدة.

ب- قانون التشابه:

ينص هذا القانون على أن العناصر المتشابهة تجتمع معاً حيث ينتج عن تجمعها شكل منتظم كما فى الشكل التالى:



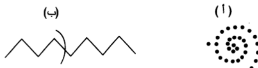
شكل (١٨) نماذج لقانون التشابه

جـ- قانون الشكل والأرضية:

بنص هذا القانون على إننا ندرك الأشياء وفقاً لتنظيم الشكل والأرضية بمعنى أن الإنسان ينظم الأشياء التى يراها إلى شكل وأرضية، حيث يتحدد الشكل بالحواف المحيطة به التى تميزه، بينما تكون الأرضية هى الخلفية التى تقع خلف الشكل، وهى بدون حواف.

د– قانون الاتصال أو الاستمرار:

ينص هذا القانون على أن العناصر التى تتابع فى خط منحنى ومستقيم تدرك على أنها تنظيم لشكل وأحد كما يلى:



شكل (١٩) نماذج لقانون الاتصال أو الاستمرار

فنجد الشكل أ تدرك على أنها شكل وأحد تصل، أما الشكل ب تدرك على أنهما منفصلات لأن إلخط يستمر بعد تقطاعة مع إلخط.

هـ– قانون الإغلاق:

وينص هذا القانون على الأشكال التى تحتوى على فجوات فى محيطها تدركها على إنها أشكال كاملة حوافها مغلقة، كما فى الشكل التالى:



شكل (٢٠) نماذج لقانون الإغلاق

ففى الشكل (أ) ندركه على أنه مثلث له ثلاث أضلاع وثلاثة زوايا مختلفة الاتجاه بالرغم من أن أضلاعه الثلاثة تحتوى على فجوات، ونجد أيضاً فى الشكل (ب)، يتكون من دائرة محيطها غير كامل، ورغم ذلك ندركها على أنها دائرة، حيث نجد أن الجهاز البصرى يقوم بملء فراغات الأشكال التى تحتوى على فجوات من خلال عملية الإغلاق لكى يكون الشكل له معنى إدراكى.

و- قانون الاتجاه:

ينص هذا القانون على أن العناصر التى تتحرك فى اتجاه وأحد تدركها على أنها شكل وأحد، وقد حدد العلماء والباحثين العلاقة بين الشكل والأرضية فى أربعة عوامل رئيسية وهى كما يلى:

* أن الشكل له حواف تحيط به وتميزه منها تكون الأرضية بلا حواف وليس لأشكال محددة.

* أن الأرضية تقع دائماً خلف الشكل.

* أن الشكل أسهل وأبسط فى إدراكه فى الأرضية، لأن حوافه تجعل له معنى إدراكياً سهل تذكره.

* يتباين الشكل عن الأرضية فى درجة النصوع حيث يكون إما أكثر أو أقل نصوعاً من الأرضية.

٣- نظرية التعرف على الشكل بناء على النموذج:

يلخص مؤلف الكتاب هذه النظرية فى أن الشكل الذى سبق للفرد رؤيته تتكون له نموذج خزن فى ذاكرة الفرد البصرية، حيث يتم إدراك الشكل الجديد بمقارنة بمعلومات النموذج المخزن عنه، وحيث فى الخبرة السابقة للفرد عن هذا السياق تجعل الفرد يدرك الأشكال مرتبطة بذلك السياق، فمثلاً إذا نظر الفرد من الخارج إلى مبنى مدرجات الكلية فإن خبرة الفرد السابقة به سوف توصله إلى مجموعة من التوقعات

الذهنية عما يحتوية هذا المدرج مثل الأستاذ الذى يلقى المحاضرة والمتعلمين الذين يستمعون إلى هذه المحاضرة، ولكن لن يتوقع الفرد أبداً أن يكون هناك مباراة كرة قدم داخل هذا المدرج وبذلك فإن للخبرة السابقة تلعب دوراً هاماً ومؤثراً فى إستعادة الصورة الذهنية والمعلومات السابقة المرتبطة بهذا السياق، ويمكن تطبيق ذلك أيضاً مع المثير السمعى أو الصوت السابق ووجود خبرة فى ذهن الفرد عن هذا الصوت فيتعرف علية بناء على النموذج السابق فى ذهنة للصوت.

٤- نظرية إدراك الأشكال من خلال مكوناتها:

حيث أكدت هذه النظرية على أن الشكل الذى سبق للفرد رؤيته سيكون له نموذج يخزن فى ذاكرة الفرد البصرية، حيث يتم إدراك الشكل الجديد بمقارنته بمعلومات النموذج المخزن عنه، ولكن يؤخذ على هذه النظرية أن الأشياء التى يراها الفرد لأول مرة ليس لها نموذج مخزن عنها فى ذاكراته البصرية.

٥- النظرية الحسابية:

وفقاً للنظرية الحسابية يتم الإدراك من خلال ثلاثة مستويات، فالمستوى الأول يتم فيه تحديد طبيعة المشكلة البصرية التى يعمل الجهاز البصرى على حلها من خلال المعلومات البصرية إلى المستقبلات الضوئية فى شبكية العين، وكذلك تحديد المعلومات التى ينجم عنها الإدراك الجيد للشكل، أما المستوى الثانى فإنه يتعلق بالطرق المختلفة التى يمكن تمثيل ومعالجة معلومات الشكل والتى تتم من خلال عدة خطوات حسابية، وأما المستوى الثالث والأخير فإنه يتعلق بكيفية تنفيذ معالجة هذه المعلومات البصرية بطريقة حسابية.

٦- نظرية تكامل الملامح:

وتفترض هذه النظرية أن إدراك الشكل يتم من خلال مرحلتين رئيستين وفقاً لدور الإنتباه فى معالجة معلومات الشكل، فالمرحلة الأولى تسمى مرحلة المعالجة قبل المرئية، وهى تعنى أن عملية معالجة معلومات الشكل فى هذه المرحلة دون أن يكون

للإنتباه دور مؤثر فيها، حيث تقوم العينان بتجميع المعلومات المختلفة مرة واحدة من البصر من خلال مركبات العين الفقرية مثل معلومات اللون والإتجاه والحركة ثم يقوم الجهاز البصرى بعد ذلك بتكوين صورة البصر، أما المرحلة الثانية فإنها تركز على دور الإنتباه فى معالجة معلومات الأشكال المختلفة التى يحتويها المشهد البصرى، حيث تتم بطريقة متتالية لأشكال المشهد البصرى كل على شكل حدة، ودور الإنتباه فى هذه المرحلة هو أن ينتقى شكلاً ذا ملامح خاصة فى موقع معين، ويركز عليه ثم يحول ملامحه إلى خصائص إدراكية، ويقوم بتسجيلها فى ملف خاص عن هذا الشكل، بعد ذلك يقوم الجهاز البصرى بمقارنة المعلومات التى تم جمعها فى هذا الملف الخاص عن هذا الشكل بالمعلومات المخزونة عنه فى الذاكرة البصرية.

وعندما يتحول الإنتباه البصرى لشكل أخر فإن الشكل السابق يختفى من الرؤية لأن الجهاز البصرى فى هذه الحالة يقوم بعملية حذف بصرى لملف الشكل السابق، لذلك يحجب عن الرؤية ويحل محله ملف الشكل الجديد الذى يتركز انتباه الفرد عليه، أو يرى بعض العلماء أن دور الإنتباه فى هذه المرحلة يكون بمثابة الفتيل الذى يربط بين الملامح المنفصلة للشكل ويجعلها معاً فى مكون وأحد لشكل يمكن إدراكه.

مقومات الإدراك:

وهى تعنى العوامل أو المقومات التى تؤدى إلى إدراك الفرد للمثيرات والتفاعل معها، أو الصعوبات التى تؤدى سوء الإدراك.

ونجد أن حامد العبد ونبيل حافظ (١٩٩٥: ١٥٢) يلخصان مظاهر صعوبات الإدراك فى النواحى التالية:

١- صعوبة التميز البصرى.

٢- صعوبة التميز السمعى.

٣- صعوبة التميز اللمسى.

٤- صعوبة التميز الحسى حركى.

٥- صعوبة التميز الحركى اللمسى.

٦- صعوبة التميز بين الشكل والأرضية.

٧- الصعوبة البصرية الحركية.

٨- صعوبة التسلسل.

٩- صعوبة الغلق.

١٠- الصعوبة المتعلقة بالإدراك.

١١- صعوبة النمذجة.

١٢- صعوبات التفكير.

ويرى مؤلف الكتاب أن هناك بعض المظاهر الإدراكية المؤثرة على قدرة الفرد الكلامية، وهذه الصعوبات تؤثر على إدراك الفرد للمثيرات اللفظية السمعية والبصرية والحركية ويظهر ذلك لدى الطفل المعاق عقلياً، والذى يعانى فى القصور فى العمليات النفسية الأساسية كالتذكر والإدراك وبالتالى فإنه يحتاج إلى تدريب وارتقاء بقدراته الإدراكية عن طريق الملموس والمحسوس والخبرات القريبة منه والسهلة التعامل معها.

ويضيف المؤلف بعض المظاهر التى تتطلب تأهب وتحفز عقلى وهى:

١- القدرة على التمييز بين المدركات، بناء على سلامة عمليتى التجريد، واستخلاص الصفات الأساسية وهذا يتطلب سلامة عمليتى الإحساس والإنتباه.

٢- القدرة على غلق المدرك لتكوين مدرك له معنى مثل الدائرة الناقصة أو الجزء الناقص فى الأشكال.

٣- القدرة على تمييز الشكل المدرك والخلفية الكامنة ورائه.

التصور العقلي والإدراك:

إن الإدراك الحسى هو تفطن الفرد لأشياء حاضرة بالفعل تؤثر فى حواسه. أما التصور فهو استحضار هذه الأشياء فى الذهن على هيئة صور فى غيبة مصادرها الحسية، فالصورة العقلية ليست صورة فوتوغرافية للمدرك الحسى.

ويعرف شاكر عبد الحميد (٢٠٠٥: ٦٠) الإدراك بأنه مجموعة العمليات التى يتم من خلالها تنظيم المعنى وتجميعه وإعطائه للمثيرات الحسية.

وحاول بعض العلماء التمييز أو إظهار الفروق الجوهرية بين الإدراك والتصور، حيث أشاروا إلى أن الإدراك يتميز بما يلى:

١- الإدراك عبارة عن انعكاس الأشياء الخارجية التى تؤثر فى لحظة تواجدها بصورة مباشرة على الفرد والتى تحدث نتيجة لاستثارة عصبية مطابقة فى المخ.

٢- الصور والأشياء الذاتية الحادثة نتيجة لإدراك الأشياء والمظاهر تحمل دائماً طابعاً واضحاً.

٣- عملية إدراك الأشياء تتميز بطابع الثبات.

٤- الأساس الفسيولوجى للإدراك عبارة عن مثيرات عصبية فى أعضاء الحواس ناتجة عن مثيرات خارجية والتى تتجه إلى الأجزاء المختلفة للمخ، والتى تحدث ارتباطات عصبية وقتية.

أما التصور فيتميز بما يلى:

١- التصور عبارة عن انعكاس الأشياء والمظاهر التى سبق للفرد فى خبراته السابقة من إدراكها والتى لا تؤثر عليه فى الحال لحظة التصور.

٢- التصور يكون أقل فى درجة الوضوح عن الإدراك.

٣- التصور يتميز بعدم الثبات وكذلك التغير ويبدأ بالأجزاء ثم بالكليات.

٤- الأساس الفسيولوجى للتصور هى تلك العمليات التى تحدث لأجزاء أعضاء الحواس الموجودة فى المخ. أما أعضاء الحواس نفسها فلا تؤدى فى عملية التصور وظيفة تذكر.

كما يرى المؤلف أن الصور العقلية تختلف عن الخبرات الحسية والمدركات العقلية الأصلية اختلافات جوهرية أهمها:

١- أنها صور عقلية رمزية لأشياء محسوسة فالصورة التى يتاح للعقل استحضارها تكون ماثلة أمام عين العقل دون وجود الشيء الحقيقى.

٢- أن الصور العقلية لا تبقى على وتيرة واحدة فى الذهن من حيث وضوحها وجدتها فقد تتلاشى قوتها والقدرة على استحضارها كلما تقدم الزمن.

٣- مهما كانت درجة الإدراك العقلى وقدرته على استحضار الصور العقلية فإن تلك الصور المستحضرة لا تكون من النضوج بحيث تحاكى الأصل تماماً من حيث الدقائق والجزئيات والتفصيلات.

٤- أن الصور العقلية تكون منفصلة عن عالم الحس المحيط بالفرد، فهى صور لأشياء تأثرت بها الحواس فإنطبعت فى العقل، ثم نقلت على هيئة صور عقلية.

فى حين إن عمليات التصور فى حالات عديدة تكون مشابهة للعمليات الإدراكية وعملية الإنتباه.

مما سبق يتضح أن الفرق بين التصور والإدراك يتمثل فى مدى اعتماد كل منهما على أعضاء الحس، والخبرة السابقة، ودرجة وضوح كل منهما، والثبات، فالصورة العقلية ليست طبق الأصل من الإدراك الحسى حيث إنها فى العادة أقل منه وضوحاً وأقل منه تفصيلاً، لكنها تتميز عن الإدراك الحسى بأنها أكثر مرونة، إذ يستطيع الفرد أن يشكلها ويحورها كما يريد.

مظاهر صعوبات الإدراك:

يمكن تصنيف مظاهر صعوبات الإدراك إلى ما يلي:

١- صعوبات الإدراك والتمييز البصرى.

٢- صعوبات الإدراك والتمييز السمعى.

٣- صعوبات الإدراك والتمييز اللمسى.

٤- صعوبات الإدراك والتمييز الحس - حركى.

٥- صعوبات الإدراك والتمييز فى الإدراك الحركى واللمسى معاً.

٦- صعوبات التمييز ما بين الشكل والأرضية.

٧- صعوبات الإغلاق.

٨- الصعوبات البصرية - الحركية.

٩- الصعوبات المتعلقة بسرعة الإدراك.

١٠- صعوبات التسلسل (التتابع).

١١- صعوبات النمذجة.

١٢- صعوبات الأداء الوظيفى الحركى.

علاج صعوبات الإدراك:

إن عملية علاج صعوبات الإدراك تعتمد على عدم قدرة الفرد وعلى نوع ودرجة الإصابة فى الإدراك التى تم التحقق من وجودها من خلال الاختبارات والمقاييس المختصة بذلك. وذلك لعلاج الآتى:

١- علاج صعوبة الإدراك والتمييز البصرى.

٢- علاج صعوبة الإدراك والتمييز السمعى.

٣- علاج صعوبة التسلسل (التتابع).

٤- علاج صعوبة الإدراك الحركى.

٥- علاج صعوبة التآزر البصرى الحركى.

(٨)

الفصل الثامن
صعوبات الذاكرة

الفصل الثامن

صعوبات الذاكرة

مقدمة:

منذ زمن طويل اهتم الفلاسفة وعلماء النفس والكتاب والمفكرون الآخرين بالذاكرة، ومن بين الأسئلة التى كانوا يطرحونها: كيف يقوم المخ الإنسانى بتخزين المعلومات؟، لماذا يتذكر الناس معلومات معينة وينسون البعض الآخر؟، هل يستطيع الناس تحسين ذاكرتهم؟، ما هى سعوة الذاكرة؟، كما أن الذاكرة تعد موضوعاً مثيراً للخلاف فى الرأى بسبب الأسئلة التى تدور حول دقتها. ففى مجال القضاء يمكن أن يُحكم على متهم بأنه مذنباً أو بريئاً بناءاً على ذاكرة أحد الشهود، هذا على الرغم من أن الأخصائيين النفسيين يتفقون على أن الناس لا يتذكرون الأحداثدائماً بالشكل الذى وقع بالفعل، وأحياناً يستدعى الناس أحداثاً لم تحدث أبداً.(سُليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ أ: ٩١)

وتعد عملية التذكر جزءاً أساسياً وضرورياً فى عملية التعلم، وهى تدل عليه، ولا غنى للفرد فى حياته العلمية والعملية عن التذكر، لأن عملية التذكر تمكنه من من الاستفادة من الخبرات التى تعلمها فى أمور حياته اليومية.

ويختلف الأفراد اختلافا كبيرا فى المدى الذى يتذكرونه ، فمنهم من يذكر خبرات طفولته المبكرة ، وأغلبهم يعود بهذه الذكريات إلى عمره عندما كان من ثلاث إلى أربع سنوات. والإناث يتذكرن أكثر ويتذكرن عن عمر أقل من ثلاث سنوات مقارنة بالذكور. والأطفال فى طفولتهم المتأخرة لا يتذكرون خبراتهم وحوادثهم بوضوح عن طفولتهم المبكرة ويسترجعونها فى سن المراهقة. ويمكن أن نرجع القدرة على التذكر المباشر فى مرحلة الطفولة إلى عوامل نفسية مختلفة منها تركيز الإنتباه والاهتمام واليقظة ، كما أن للذكاء علاقة بالتذكر ، وهذا ما دفع بينيه Binetلاعتباره مهماً فى قياس الذكاء.

ومما هو جدير بالذكر أن عملية التذكر تستمر فى الضعف فى علاقتها بالذكاء حتى تكاد تنعدم عند المراهقة. ونمو عملية التذكر يساير نمو الإنتباه. ومع بلوغ العاشرة، تظهر قدرة على التذكر والحفظ الآلى مرتفعة المستوى وغالبا دون فهم للمعنى. وعلى أية حال فالطفل ما بين ٩–١٢ سنة من العمر يميل إلى الحفظ الآلى، أما بعد ذلك يتجه لتغيير هذه الطريقة تلقائيا إذ يميل إلى التذكر عن طريق الفهم وليس الحفظ. (عبد المجيد سيد أحمد وزكريا الشربينى، ١٩٩٨: ٢٩٥)

إن الأطفال يستطيعون تمييز الأشياء التى شاهدوها قبل فترة قصيرة، لذا نراهم يشجعون المعلمين على استخدام وسائل حسية مع المتعلمين، فى مقدمتها صور الأشياء لكى تساعدهم على تيسير التعلم، ومن ثم تسهيل عملية الاسترجاع. وتؤكد أغلب الدراسات على أن المتعلم يتذكر المعلومة بشكل أفضل إذا عرضت عليه بطرق مختلفة.

وفى المدرسة نجد أن الاهتمام والتركيز على الذاكرة قد ازداد بشكل كبير، وذلك لما ينتج عن القصور فيها من صعوبات فى التعلم. فعلى سبيل المثال نجد متعلماً لديه صعوبة فى الذاكرة البصرية Visual memory أو فى الذاكرة السمعية Au-ditory memory مما ينتج عنه صعوبة فى معرفة وتسمية الكلمات المطبوعة ومع أن هذا المتعلم قد وضع فى الصف السادس إلا أن تحصيله فى القراءة كان فى مستوى الصف الثانى فقط. وقد نجد متعلماً آخر على سبيل المثال لديه صعوبة فى تذكر ما سمعه كما لديه صعوبات فى تعلم العد، وذكر الحروف الهجائية، والتهجئة، وفى تعلم الحقائق الحسابية عن طريق الحفظ والصم.

ونظام الذاكرة لدى الإنسان يتميز بقدر كبير من تنوع العمليات التى يتضمنها ،كما تقوم الذاكرة بتسجيل الخبرات التى نمر بها فى مواقف حياتنا اليومية المختلفة لاستخدامها فى الوقت المناسب. وإذا كان الإدراك هو وسيلة الفرد فى التواصل مع الموقف الراهن بما فيه من عناصر أو موضوعات، فإن التذكر هو استرجاع لهذه العناصر والموضوعات، وما يرتبط بها من خبرة سابقة.

تعريف الذاكرة: Memory

يمكن تحديد الذاكرة على أنها حفظ المعلومات عن الإشارات Signals المتواترة فى المجال الإدراكى للفرد ، وذلك بعد اختفاء أو تضاؤل هذا التواتر (طلعت منصور، ١٩٧٥ : ٢٠٤)، والذاكرة بمعناها الشامل هى تجريد عام يشير إلى أنواع متباينة من الأنشطة العقلية العامة والخاصة، ومن جهة ثانية ، فهى تعبير مبهم فى معظم الحالات قد ترمى إلى أوجه نشاط عقلى يتجلى معناها بمدلول ما يراد بها من وراء التعبير. ولذلك لها مفهومان: أحدهما عام والآخر خاص ، وكلاهما لا يخلو من التجريد والشمول (محمد قاسم، ٢٠٠٣ : ٩)، ويمكن تعريفها بأنها الوظيفة أو الوظائف العقلية التى تعمل على احتفاظ المرء بآثار خبرات الماضى واستعادتها أو الانتفاع بها فيما بعد ، سواء على المستوى الشعورى أو اللاشعورى ، ولذلك نرى تشابهاً وتداخلاً بين العادة Habit والتعلم Learning والذاكرة Memory.

والذاكرة تعتبر وظيفة عقلية عليا ، وعملية معرفية يتفرد بها الإنسان ، فهى تعكس ما توفر له من قبل فى عالمه الإدراكى من ظاهرات وأحداث وانطباعات يستخدمها فى سلوكه الحالى بالرغم من غياب تأثيرها فى الموقف الراهن.

ويشير وليم إلخولى (١٩٧٦ : ٢٩٥) إلى أن الذاكرة تعتمد من الناحية النفسية على الشخصية بأكملها ، ومن الناحية الوظيفية على أغلب أجزاء المخ. وإن كان ذلك لا يمنع من أن يكون بالمخ أجزاء لها علاقات معينة ببعض عمليات الذاكرة ، فقد استطاع بنفيلد أن يطلق ذكريات ماضية بتنبيه جزء معين فى الفص الصدغى بالمخ بتيار كهربى، فقفزت إلى ذهن الشخص بعض ذكريات ماضيه البعيد واضحة ، ثم توقف تذكرها بمجرد توقف التنبيه الكهربى.

وقد عرف جمال صليبا (ب ت: ٥٨٥) الذاكرة بأنها القدرة على إحياء حالة شعورية مضت وانقضت مع العلم أنها جزء من حياتنا الماضية. وقد عرفها حكماؤنا القدماء بأنها قوة محلها التجويف الأخير من الدماغ من شأنها حفظ ما يدرك من

المعانى الجزئية (ابن سينا)، وتسمى حافظة أيضاً ووظيفتها الحفظ والتذكر.

والذاكرة كما يعرفها عادل العدل (٢٠٠٣ : ١٦٠) تعتبر عملية مركبة، وتعد من محددات الجانب العقلى فى سلوك الإنسان، وتمتد من المواقف التى تتطلب الاستدعاء المباشر إلى المواقف التى تتضمن ظواهر تخضع للملاحظة الإكلينيكية، ولها أثر عميق فى الناحية النفسية، فلولاها لما تكونت الشخصية، ولا تم الإدراك، ولا اكتسبت العادات، ولا أمكن التخيل والحكم والاستدلال، وكلما كانت الذاكرة أقوى، كان العقل أوسع وأغنى.

وأخيراً يصف مؤلف الكتاب الذاكرة بأنها العملية العقلية التى يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية، فما يتوفر للإنسان فى خبرته الماضية، من إدراكات وأفكار ومشاعرميول وسلوك وحركة، لا يختفى بلا أثر، ولكن يستبقيه العقل فى شكل نماذج وصوروآثار (تصورات ومفاهيم) فى الذاكرة، تدخل فى النشاط النفسى للفرد فى المواقف التالية ولا يوجد تعريف وحيد للذاكرة يمكنه أن يمثل وجهات النظر المختلفة، ولكنها بشكل عام، هى القدرة على التمثيل الانتقائى (Se-lectively Represent فى واحدة أو أكثر من منظومات الذاكرة) للمعلومات التى تميز بشكل فريد خبرة معينة، والاحتفاظ بتلك المعلومات بطريقة منظمة فى بنية الذاكرة الحالية، وإعادة إنتاج بعض أو كل هذه المعلومات فى زمن معين بالمستقبل، وذلك تحت ظروف أو شروط محددة . واكتمال الذاكرة ودقة الذاكرة ليسا مرتبطين، فالاكتمال والدقة مقياسان مستقلان لأداء الذاكرة وعملها. فيمكن لذاكرة ما أن تكون كاملة تماما، ولكنها ليست دقيقة.

مفهوم التذكر:

يشير أنور الشرقاوى (٢٠٠٣ : ١٦١) إلى أن عملية التذكر من العمليات العقلية المعقدة، حيث إنها تتناول عدة عمليات عقلية كالحفظ Retention، والتعرف Rec-ognition، والاستدعاء Recall. ويتعلق الحفظ بأثر الذاكرة. فحينما يمارس الفرد

نشاطا معينا فى موقف خاص ، فهو إما أن يحفظ ما يمارسه أو ينساه، ولذلك نلاحظ أن الحفظ والنسيان ليسا وظيفتين مختلفتين فى الأصل ، بل يعتبران مظهرين لوظيفة واحدة. إلا أن الحفظ يعبر عن الجانب الإيجابى، فى حين يعبر النسيان عن الجانب السلبى.

وتعريف الذاكرة يختلف فى معناه عن تعريف التذكر . وينحصرهذا الاختلاف فى أن الذاكرة هى الوعاء الذى يتم بواسطته احتفاظ وتخزين واستبقاء هذه المعلومات والحقائق فى العقل . أما التذكر فهو جلب المخزون من هذه المعلومات والحقائق من خلال عملية الاسترجاع. ويذكر طلعت منصور وآخرين (١٩٨٤ : ٢٢٢) أن التذكر يعتبرمن العمليات العقلية التى يتم معها تسجيل وحفظ واسترجاع إلخبرات الماضية ، والذاكرة الجيدة هى التى يتذكر صاحبها المادة اللازمة بسرعة ويحتفظ بها لفترة طويلة ويسترجعها بدقة.

ويلعب التذكر دوراً هاماً فى حياة الفرد فلا تقتصر حياة نفسية على الماضى فقط ، أو الحاضر فقط ، و الذاكرة هى التى تربط الحاضر بالماضى ولا يكاد يخلو أى موقف فى الحياة من استخدام أحد أنواع التذكر، ولذلك له أهمية خاصة فى التفكير وسلوك حل المشكلات ويعرفه ابنجهاوس أنه استحضار الماضى على هيئة ألفاظ أو معان أو حركات أو صور ذهنية.

وقد عرف أحمد راجح (١٩٩٥ : ٣٠٦) التذكر بمعناه العام استحياء ما سبق أن تعلمناه واحتفظنا به ويتضمن التعلم والاكتساب والوعى والاحتفاظ. وله طريقتان هما الاسترجاع والتعرف.

ويرى سعد جلال (١٩٨٥ : ٨٥٨) أن التذكر هو إظهار الدلالات على التأثر بشىء فى الماضى، قد يكون كاملاً وتاماً للخبرة السابقة، ويسمى بالاستدعاء، وقد يكون مجرد التعرف على شىء لسابق خبرة فى الماضى ، ولا يكون التذكر هنا تاماً ، بل يكون مجرد شعور بأن هذا الشىء مألوف ومر بخبرة الفرد فى الماضى، ويسمى

هذا بالتعرف Recognition، غير أن التعرف بمجرد الشعور بالمألوفية، قد يخدع الفرد ، إذ تكون أحياناً نوعاً من التداعى Redintegration وهناك الاسترجاع ، مثلما يحدث عند حفظنا لقصيدة شعر، ويطلب منا إلقاؤها، ويسمى هذا بالاسترجاع.

والتذكر له درجات مختلفة، فهناك ما يسمى بالاسترجاع التلقائى، وهو خطور الذكريات فى الذهن بدون أن يكون هناك دائماً مناسبات ظاهرة صريحة لخطورها. وقد لا يوفق الشخص فى الكشف عن بواعثها إلا بعد تحليل طويل. وقد يكون هذا الاسترجاع بمثابة عملية تداعٍ وترابط. ويقابله ما يعرف بالتذكر المتعمد أو بالاستدعاء، وتبدأ عملية الاستدعاء فى المجال الذهنى بالبحث عن الذكرى، وقد يؤدى هذا البحث الذهنى إلى القيام بالبحث فى المجال الإدراكى الخارجى لمساعدة البحث الذهنى وتأييد ما قد يبدو للشخص بأنه هو الذى يبحث عنه.

وقد حدد عادل الأشول (١٩٨٧: ١٠٠١) عدة أنواع للتذكر منها ، التذكر البصرى الحركى Visual Motor Memory ويعنى قدرة الفرد على تذكر الخبرات المرئية السابقة التى تتضمن نشاطاً حركياً. والتذكر البصرى Visual Memory وهو القدرة على استدعاء الصور البصرية بعد فترة من الوقت ويعد ذا أهمية فى الإنجاز الأكاديمى ، حيثُ إن الخلل فى التذكر البصرى عادة ما ينتج عنه اضطرابات تعليمية.

والقدرات التذكرية تتعلق بحفظ الفرد للأشياء التى يتعلمها، وكيفية تذكرها أوالتعرف عليها. والقدرة التذكرية كما عرفها عادل العدل (٢٠٠٣: ١٤٢) هى تكوين فرضى مسئول عن مجموعه من أساليب النشاط التى تتعلق بالاسترجاع، والتحديد الزمنى والمكانى لمعلومات ومهارات وخبرات سبق تخزينها واكتسابها وتعلمها فى الماضى، أو هى قدرة الفرد على التذكر المباشر للاعداد والكلمات أو الأشكال أو الجمل أو الفقرات أو تذكر الارتباطات بين ثنائيات الأعداد أو الكلمات أو الألفاظ، وتتناول اختبارات القدرات التذكرية هذه الجوانب .

والتذكركما يصوره عبد المجيد سيد أحمد وزكريا الشربينى (١٩٩٨: ٢٩٥) هو العملية التى يتم بها استعادة ما مر فى خبرة الفرد السابقة ، واسترجاع الصور الذهنية البصرية أو السمعية أو غيرها والتى مرت عليه إلى الحاضر الراهن. ويتصل الإنتباه بالتذكر والقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات القيمة. وربما يكون العجز فى الاسترجاع ليس دليلا على ضعف الذاكرة، بل فى الإنتباه.

وفى هذا الصدد يذكر أنور الشرقاوى (١٩٨٤: ٤٥) أن عملية التذكر ليست عملية بسيطة أو وحيدة فى ذاتها بل عملية معقدة ، تساهم مع غيرها من عمليات فى بناء نظام الذاكرة لدى الإنسان.

وفى هذا الإطار يشير مؤلف الكتاب إلى أن عملية التذكر تتأثر بعدة عوامل أهمها:

١- **مدى الذاكرة** : Memory Span ويختلف وفقا لمتغير العمر.

٢- **نوع مادة التذكر**: فقد نجد صعوبة فى تذكر بعض المواد أكثر من غيرها ، ونميل إلى تذكر المادة ذات المعانى بسهولة ، بينما نجد صعوبة فى تذكر المادة غير المترابطة فيما بينها.

٣- **طرق تعلم مادة التذكر**: تتحقق فاعلية العمليات العقلية المكونة لنشاط الذاكرة استنادا إلى مبادئ وقوانين التعلم الإنسانى. فبقدر ما تعتمد هذه العمليات على طرق فعالة فى التعلم تكون فاعلية الذاكرة.

٤- **المستوى العمرى**: تتأثر فاعلية عمليات التذكر بعمر الفرد ارتباطا بقدرته على التعلم ولا يوجد مستوى عمرى معين تصل عنده القدرة على التعلم إلى أقصى مستواها.

٥- **المستوى العقلى**: يتأثر التذكر بمستوى ذكاء الفرد . فالقدرة على التذكر لدى الأطفال ضعاف العقول تكون ضعيفة، ويتضح ذلك فى كل العمليات العقلية المكونة لنشاط الذاكرة، وعلى العكس من ذلك، غالبا ما يتصف

الأطفال الأذكياء بذاكرة قوية. كما تبدى البنات غالبا تفوقا على البنين من نفس مستواهن العمرى فى اختبارات الذاكرة وفى التعلم المدرسى.

٦- **العوامل الدافعية والانفعالية:** بقدر ما تزداد الدافعية و بقدرما يقوى نشاط العقل فى التذكرومادة التعلم التى تستثير اهتمامات الفرد تنشط حالته الدافعية ،وتثبت فى الذاكرة وتكون أميل إلى الاستدعاء بسرعة وبدقة فى المواقف اللاحقة.

عمليات الذاكرة:

١- الاحتفاظ.

٢- الاسترجاع والاستدعاء.

٣- التعرف.

٤- إعادة التعلم أو التحصيل.

وسوف يستعرض المؤلف كل عملية من هذه العمليات بشىء من التوضيح:

١- **الاحتفاظ : Rettention**

الاحتفاظ يعنى حفظ الخبرات السابق تحصيلها ، وإبقاءها كامنة فى النفس لحين الحاجة إلى الانتفاع بها وتتطلب هذه العملية سلامة الجهاز العصبى المركزى ، وتتأثر بالتعب والعوامل الوجدانية الشديدة وغير ذلك من الحالات المرضية التى تؤدى إلى النسيان بعد تحصيل. (هذا وقد ترجم البعض كلمة Retention إلى وعى لأن المرء يعى الذكريات ويحتفظ بها كالوعاء الذى يعى ما فيه من سوائل وغيرها) .

ويقصد بالحفظ Retention احتفاظ الفرد بما مر به من خبرات وبما حصله من معلومات وكسبه من عادات و مهارات. والقدرة على الوعى استعداد فطرى يقوم على أساس عصبى يختلف باختلاف الأفراد. والذى يهم من الناحية العملية هو تذكر الماضى عند الحاجة إليه، واعتبار ما دون ذلك فى حالة نسيان سواء أُمحى أو صعب

تذكره، وعلى هذا يمكن تعريف النسيان بأنه عجز طبيعي، جزئي أو كلي، دائم أو مؤقت ، عن تذكر ما كسبناه من معلومات ومهارات حركية. وهناك ثلاثة طرق لقياس درجة الوعي أو النسيان تتمثل في (طريقة الاسترجاع – طريقة التعرف – طريقة إعادة الحفظ).

والنسيان نعمة لأن الإنسان يميل إلى نسيان الخبرات المؤلمة التي مر بها و قد يكون نقمة إذا اتخذ صورا متكررة حادة قد تصل إلى حد نسيان ما تعلمه الفرد وفي مواقف حاسمة ، فقد يصل إلى حد فقدان القدرة على تذكر أبسط الأشياء المعتادة في الحياة اليومية. ولا يكون تاماً، وإنما تتبقى بعض الآثار في الذاكرة ، ويكون سريعاً في البداية ثم يأخذ في التباطؤ بعد ذلك. وتتمثل العوامل المؤثرة في النسيان في: (نوع المادة – التعلم الزائد – نسيان الصدمة – العقاقير – الكف الرجعي – العوامل الدافعية الانفعالية).

وقد ذكر محمد قاسم (٢٠٠٣: ٤٩) أن هناك نوعين من النسيان هما (التلاشي أو الذبول السلبي الذي يعمل لفواصل قصيرة فقط – التداخل الفعال الذي يعمل لفترات أطول) وهاتان الآليتان في النسيان تمثلان الذاكرة قصيرة المدى ، وطويلة المدى على التوالي، فالتلاشي السلبي يحدث للمواد لأن المادة لم يجر التعامل معها بشكل مركزي و مباشر عن طريق الإنتباه. أما التداخل الفعال ، فيحدث حين تكون معلومات أخرى قد حدثت قبل أو بعد المعلومات المستهدفة المطلوبة التي تداخلت معها.

٢- الاسترجاع Recovery والاستدعاء : Recall

وهما ضرب من الذاكرة الضمنية يؤدي إلى استرجاع ذكريات وآثار خبرات ماضية عن طريق الترابط والتداعي ، سواء أكانت الذاكرة على مستوى شعوري أو قبل الشعوري أو لاشعوري. كما أننا قد نستدعي بإرادتنا ذكريات معينة. وقد لا يعتري استرجاع الماضي أي تغيير، أو تكون المادة التي نتذكرها مخالفة للأصل بعض

المخالفة – وهو ما يحدث غالباً – لأن فهمنا ومعلوماتنا ورغباتنا واتجاهاتنا الوجدانية وسائر عواملنا النفسية الراهنة ، واتجاه النفس بطبعها إلى سد الثغرات وحبك الأمور يتناول الخبرة الماضية عند استرجاعها بالتنسيق والتعديل ، ولما كانت الذاكرة وسيلة للانتفاع بآثار الخبرات الماضية فى إعادة التوافق فى موقف راهن ، فلا عجب إن حوّرت النفس ذكريات الماضى بما يزيد الانتفاع بها فى اللحظة الراهنة دون محاولة شعورية من الشخص.

ويشير يوسف مراد (١٩٧٢: ٢٤٨) إلى أن الاستدعاء هو استرجاع الذكريات مع ما يصاحبها من ظروف المكان والزمان وبه تنتقل عملية التذكر من عالم المدركات الخارجية إلى عالم التصورات الذهنية مع تحديد محتويات هذه التصورات فى الزمن الماضى، لا فى الحاضر، ولا فى المستقبل. وهو دائماً ضرب من الاستجابات تثيره تنبيهات مختلفة . ويمكن تقسيم مؤثراته إلى أربعة أقسام (١) المؤثرات الناشئة عن الحياة الاجتماعية كالأحاديث التى تدور فى قاعة الجلوس أو حول مائدة الطعام (٢) المؤثرات المادية التى تحيط بنا (٣) العوامل العضوية والوجدانية (٤) سلوك الشخص نفسه من حديث أو حركات. فلا بد إذن من مؤثر يحدث فى الحاضر لكى تنبعث الذكريات القديمة من جديد.

ويعرف احمد راجح (١٩٩٥: ٣١٦) الاستدعاء بأنه استحضار الماضى فى صورة ألفاظ أو معان أو حركات أو صور ذهنية. وقد يكون جزئياً أو كلياً ، ناقصاً أو مكتملاً. فالاسترجاع المكتمل أو الاستدعاء recollection هو استرجاع تكون فيه الذكريات محددة فى الزمان والمكان. وقد يكون الاسترجاع استجابيا مقصودا أو تلقائيا يحدث دون مؤثر ظاهر، أى تذكر شيء غير ماثل أمام الحواس وعملية الاسترجاع ليست مجرد استحضار لصورمخزونة بل هى عملية اختيار وتنظيم وخلق واختلاق.

وهناك الاستدعاء المتأخر delayed recall والذى يعنى القدرة على تذكر المواد المتعلمة بعد انقطاع فترة من الزمن.

والاستدعاء بصوره المختلفة يستخدم لقياس الحفظ فى مدارسنا، وهى طريقة صارمة، والسبب راجع إلى ان المتعلم قد ينسى المعلومات السابق حفظها بعد عدة أيام، ومع ذلك مازال يعرف هذه المعلومات معرفة لابأس بها رغم أنه أخفق فى إظهار ما يعرفه ، ولو أننا قدرنا حالة الإخفاق بالرقم صفر فى هذه الحالة كان تقريرنا خاطئاً وغير ممثل للحقيقة. ويؤكد سيد خير الله على وجود فروق فردية بين الأفراد فى عملية استدعاء المعلومات التى يراها بالعين أو يسمعها بالأذن .والاستدعاء ليس نتيجة حتمية للوعى، فقد يكون مقصوداً أوغير مقصوداً.

كما أن عمليات الاستدعاء عبارة عن طريقة لقياس الحفظ ، فهو يتوقف على مدى التثبيت فى الأصل وعلى مقدار الحفظ ، فاختبارات مدى الذاكرة، كلها عبارة عن استدعاء.

ويذكر فتحى الزيات (١٩٩٥ : ٣٢٨) أن مفهوم الاسترجاع هو محاولة الفرد تذكر أو استرجاع المعلومات التى يتم استقبالها فى الذاكرة قصيرة المدى أوالسابق تعلمها وتخزينها فى الذاكرة طويلة المدى ، وتأخذ إستراتيجياته عدة أنماط هى: (التسميع والمراجعة - Rehearsal & review تنظيم المعلومات أوالفقرات -Organizing Items الأقل ارتباطا ببعضها البعض فى وحدات مترابطة - الإتقان أو الإحكام - Elaboration التصور البصرى Visual imagery).

٣ - التعرف :Recognition

التعرف هو الشعور بالألفة حيال الأشياء والأشخاص التى أدركها الفرد من قبل. وهو حالة شعورية قد تكون مضمرة أو صريحة، غامضة أو واضحة ، وقد تكون سريعة أو بطيئة. والتعرف أيسر من الاسترجاع. و التعرف أقرب إلى الإدراك الحسى منه إلى الاسترجاع. فهو الخطوة الأولى بعد الإدراك . وقد يعين الاسترجاع على إكمال التعرف الجزئى، كذلك قد يّكمل التعرف الاسترجاع كما لو كنت تحاول تذكر اسم شخص فاسترجعت عدة أسماء لم ترضك، وأخيرا تسترجع اسما يبدو لك أنه الاسم الصحيح أى تتعرفه ، فتتم عملية الاسترجاع.

ويعرفه وليم الخولى (١٩٧٦ : ١٩٣) بأنه معرفتنا لمطابقة المدركات أو الأفكار الراهنة أو عدم مطابقتها لخبراتنا السابقة، والإحساس بأن الشىء مألوف أو غير مألوف.

والتعرف كما تعرفه ماجد مؤمنى (١٩٨٦ : ٧٣) يعد وأحد من الوسائل التى بناء عليها نتعرف على مقدار التثبت والحفظ ، والمثال الجيد عليه هو نماذج الاختيار من متعدد فى ا لأسئلة الموضوعية. والتعرف والاستدعاء عمليتان أساسيتان للتعرف على مقدار حفظ المتعلم ومقدار تثبيت ما تعلم ، وبعد فترة من الزمن فإن ما تعلمناه أو ما نتذكره يبدأ بالتناقص تدريجيا، ويحدث النسيان بشكل كبير فى الساعات الأولى بعد التعلم.

وفى سلوك الإنسان، هناك تعرف عملى يصحب الأفعال التعودية ، كما يوجد تعرف مصحوب بالشعور بالبحث والمحاولة وبالحكم بأن هذا الشىء أو هذه الذكرى جزء من التجارب السابقة بدون تحديد ظروف اكتسابها الزمنية. ولا يتحتم أن يكون التعرف إيجابيا واضحا، فقد يكون سلبياً أو مبهماً. ويتأثر التعرف بالعوامل الوجدانية فيسرع الشخص فى حكمه أحياناً، وقد يكون مخدوعا فى تعرفه.

صور الذاكرة البشرية:

هناك صور وتصنيفات متعددة للذاكرة، يعرض لها مؤلف الكتاب فيما يلى:

١- **الذاكرة الحسية العيانية:** Concrete Memory وهى الذاكرة التى تتعلق بالانطباعات المتجمعة من خلال أعضاء الحس. وتتضمن أشكالاً فرعية أخرى كالذاكرة البصرية، الذاكرة السمعية، الذاكرة اللمسية، الذاكرة الشمية، الذاكرة التذوقية، وقد تزداد قوة بعض هذه الأشكال كتعويض لتعطل نشاط أشكال أخرى، كما هو الحال لدى المكفوفين أو الصم، كما تعتبر ذات أهمية خاصة بالنسبة للإبداع الفنى.

٢- **الذاكرة اللفظية المنطقية:** Verbal-logical Memory وتتضمن أفكارنا عن جوهر الظاهرات أو الأشياء، لذا يطلق أحياناً عليها ذاكرة المعانى.

٣- **الذاكرة الحركية:** Motor Memory وهى ذاكرة اكتساب نماذج الحركة وحفظها و استدعائها، وتتضمن التصورات العضلية - الحركية لشكل الحركة ، وسرعتها، ومقدارها، سعتها، وتتابعها، ووتيرتها، وإيقاعها، وغير ذلك. وهى ذات أهمية خاصة فى التدريب على الألعاب الرياضية.

٤- **الذاكرة الانفعالية:** Emotional Memory وفيها يسترجع الفرد الماضى مصحوبا بانفعالات معينة إيجابية أو سلبية ، مثل شعور الفرد بالخوف إزاء مثيرات معينة تذكره بخبرة مؤلمة عاشها فى موقف سابق.

٥- **الذاكرة الإرادية:** Voluntary Memory وتقوم على وجود أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة فى الذاكرة. أما الذاكرة اللاإرادية Involuntary Memory فلا توجد فيها أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة فى الذاكرة وجهة معينة ، حيث فى هذا النوع يقفز إلى الوعى نماذج لأحداث أو ظاهرات أو أشخاص بدون قصد.

٦- **الذاكرة الأولية والذاكرة الثانوية:** وسعة الذاكرة الأولية محدودة ، حيث تتحدد بعدد الفقرات التى يمكن حملها فيها. ونظراً لمحدوديتها فإن الفقرات الجديدة تعمل على إزاحة الفقرات القديمة ، أو يتم فقد بعض الكلمات المحمولة فى الذاكرة الأولية أونسيانها، وتعد الذاكرة الثانوية مخزنا أكثر استدامة وفيها لا تحتاج الفقرة إلى التسميع أو الترديد وإنما إلى الاحتفاظ على العكس من الأولية.(فتحى الزيات ، ١٩٩٥ :٢٣٤).

والذاكرة الأولية مرتبطة بشكل وثيق بالذاكرة قصيرة المدى ، ولكنها ليست مماثلة لها، أما الذاكرة الثانوية الدائمة Permanent فهى مجازات Paths تنطبع على نسيج المخ.(محمد قاسم ،٢٠٠٣ :١٣)

٧- **الذاكرة المؤقتة أو العارضة:** وهى التى تستقبل وتحتفظ بالمعلومات المؤقتة أو العارضة مثل رؤية المحيط لأول مرة. وهذه المواقف تختزن دائماً فى هذه الذاكرة على هيئة صيغ فوتوجرافية المرجع. والذاكرة المؤقتة عرضة للتغيروالفقد ونمطها يفتقر كثيرا إلى التركيب الشكلى الذى نفترض وجوده كمكونات للمعلومات الأخرى التى تختزن فى ذاكرة المعانى.(فتحى الزيات، ١٩٩٥: ٢٣٤)

٨- **ذاكرة المعانى:** وهى تعتبر ذاكرة الكلمات والمفاهيم والقواعد والأفكار المجردة وما هو ضرورى لاستخدام اللغة فهى الموسوعة العقلية التى تمثل التنظيم المعرفى للفرد وهى أقل قابلية للاستثارة ،وتظل أكثراستقرارا طوال الوقت. (فتحى الزيات، ١٩٩٥: ٢٣٨)

إن الأنواع المختلفة للذاكرة ترتبط بجوانب النشاط الإنسانى المختلفة ولا تعمل منعزلة، وإنما فى وحدة وثيقة. فذاكرة الأفكار والمفاهيم (الذاكرة اللفظية المنطقية) قد تمثل ذاكرة إرادية فى بعض الحالات ولاإرادية فى حالات أخرى، وقد تكون قصيرة المدى أو طويلة المدى. ومن ناحية أخرى ، ترتبط هذه الأنواع ببعضها، فالذاكرة الحركية والحسية واللفظية المنطقية لا تنعزل عن بعضها لأنها تربط فيما بينها الجوانب المختلفة لظاهرات العالم الخارجي.

وهناك أنواع أخرى من الذاكراة القوية الخاصة كذاكرة الرسام للأشكال والألوان، أو ذاكرة الملحن للأنغام الموسيقية ، وذاكرة بعض لاعبى الشطرنج المحترفين لأوضاع الأحجار على الرقعة ، بدون النظر إليها بل بالاعتماد على الذاكرة فقط وعلى مجرد العلم بالحركات التى يقوم بها الطرف الأخر. ولا يتذكر لاعب الشطرنج الذى يلعب دون أن ينظر إلى الرقعة وضع الأحجار منفصلة بعضها عن بعض، بل يتذكر العلاقات الموجودة بين مختلف الأحجار، أى إنه ينظر إليها من حيث هى قوى فى إمكانها أن تتحرك فى اتجاهات معينة، فهى ذاكرة تخطيطية

ديناميكية، لا مجرد استرجاع للأوضاع والأشكال ، وقد دلت التجارب على أن الإنسان ليست له ذاكرة عامة واحدة ، بل إن له ذاكرات متعددة ومستقلة وقد تكون أحداها أو بعضها قوية والأخرى ضعيفة عند الشخص نفسه.

الذاكرة العاملة: Working Memory

يرى المؤلف أنها جزء من المخ يحدث فيه معالجة المعلومات وتفسيرها وتخزينها ، وتعرف بالسعة العقلية أو الذاكرة العاملة ، وتعنى القدرة على استحضار المعلومات التى ترتبط بالمهمة التى يواجهها الفرد، وهى تختص بالتجهيز الشعورى للمعلومات التى تكتسبها. وتأخذ العمليات التى تعالج المعلومات المحمولة إلى الذاكرة قصيرة المدى عدة صور، فالأشخاص الذين يكون لديهم اهتمام بتعلم مقطوعة نثرية ذات معنى ، يستخدمون بصورة متكررة التسميع والتنظيم والتحليل والتكامل. فنحن نقوم بتسميع الفقرات الأخيرة التى نقرؤها كما أننا ننظمها بإيجاد نوع من العلاقات بين الفقرات الجديدة التى نتعلمها وبعضها البعض قبل ربطها بما هو معروف بالفعل لنا.

وقد توصل بيترسون ، سونج ، بريفمان ، بوس ، إلى أن اتقان التعلم يؤثر تأثيرا دالا على التحصيل اللاحق فنحن نجد نوعا من التكامل Integration والتفاعل In-teraction بين الفقرات الجديدة التى نتعلمها وما نعرفه بالفعل لنشكل بنية للمعرفة أكثر تكاملا وهذا التكامل فى المعلومات فى الذاكرة العاملة ضرورى لعملية التخزين الدائم فى الذاكرة طويلة المدى (Masson & Miller 1983) ، وهذه المعالجة التى تحدث فى الذاكرة العاملة هى عملية تشفير أو ترميز للمعلومات التى تختزن فى الذاكرة طويلة المدى.

والذاكرة العاملة يرى فتحى الزيات (١٩٩٥ :٢١٦) أنها تؤثر تأثيراً حيوياً على الإدراك واتخاذ القرارات وحل المشكلات، واشتقاق أو ابتكار معلومات جديدة. وباختصار فإنها تمثل أهم مكونات عملية التفكير. فالمثيرات البيئية ليست دائماً على

نفس الحالة التى نشتقها من العالم الخارجي، وإنما تخضع لأنماط من المعالجة والتعديل، حيث تتحول من صيغتها الخام إلى صيغة التجهيز والمعالجة ، كما أنها لا تظل فى الذاكرة طويلة المدى على الصورة التى تم تخزينها عليها، فالذاكرة الإنسانية تقوم بتمثيل مثيرات العالم الخارجى رمزيا Symbolically ولاتحتفظ بصورة طبق الأصل لهذه المثيرات. وهذه الطبيعة الرمزية فى تمثل المثيرات هامة لعمليات المعرفة، وعلى ذلك فالذاكرة العاملة تختص بعمليات التحليل والمقارنة لما هو مختزن فى الذاكرة بعيدة المدى من خلا ل نمط التعرف .Pattern Recognition

ويمكن تحديد العمليات المعرفية المتصلة بالذاكرة العاملة فى الآتى:

١– الإنتباه:

تشير الدراسات والبحوث المتعلقة بعمليات الإنتباه إلى أن عملية اختيار أو انتقاء المثير لا تحدث إلا بعد إعطائه المعنى والدلالات فى الذاكرة العاملة.

٢– الذاكرة قصيرة المدى:

وتعد من مكونات الذاكرة العاملة فالتصورات الحديثة للذاكرة تؤكد على عدم اعتبار الذاكرة قصيرة المدى مخزناً منفصلاً ، حيثُ إن التجهيز والمعالجة المبدئية أو الأولية للمعلومات الواردة ، تمثل أهم الوظائف المحورية للذاكرة العاملة ، كما تعمل الذاكرة العاملة كمخزن قصير المدى للمعلومات الجديدة ومن ثم فهى تحل محل الذاكرة قصيرة المدى كما أنها تحمل المعلومات التى تستعاد أو تسترجع أو التى يراد تحليلها أو تحويلها من الذاكرة بعيدة المدى إلى حيث يتم مزجها أو إدماجها بالمعلومات الجديدة واشتقاق المعلومات المطلوبة للاستجابة أو توليفها وفقا لمتطلبات الموقف (فتحى الزيات، ١٩٩٥: ٢١٦)، ويضيف عادل العدل (٢٠٠٣: ١٥٩) أن بعض الباحثين يرون أن الذاكرة العاملة هى ذاتها الذاكرة قصيرة المدى ، ولكنها فى حالة نشطة ، فالوصول للحل عند أداء مهمة رياضية يتطلب استخدام الذاكرة قصيرة المدى لتخزين بعض النتائج قبل النهائية ، حيث تقوم الذاكرة العاملة بجمعها وإعطاء

الناتج قبل النهائى من خلال العلاقات الوظيفية للذاكرة والتى تتضمن التخزين والتجهيز معاً.

المكونات الأساسية للذاكرة الإنسانية:

إن إقتفاء أثر الذاكرة له ثلاث مظاهر تتمثل فى استقبال المعلومات وصياغتها ثم تخزينها ثم الاستفادة منها أو توظيفها وفيها يتم الاستفادة من نتاج عمل الذاكرة وتوظيفه فى المواقف المختلفة وفقا لطبيعة الموقف ومتطلباته ومحدداته المدركة، وتتكون الذاكرة من ثلاث عمليات أساسية تتمثل فى الآتى:

١ – نظام تخزين المعلومات الحسى Sensory Information Storage:

وتتكون عبر قنوات الاتصال الحسى، والتى عادة لا تستغرق أكثر من أجزاء معدودة من الثانية، وتقتصر وظيفة هذا النظام على التصوير الدقيق لكل ما يصل إليه من معلومات عن طريق الحواس ، ويأتى بعد ذلك دور العمليات التالية من إدراك وتعرف وتفسير لهذه المعلومات. وهو يؤدى دوره كاملا فى فترة زمنية قصيرة يتلوها فترات زمنية أطول بالنسبة للعمليات التالية فى نظم تكوين وتناول المعلومات.

ويتضمن هذا النظام عملية التحويل الشفرى Encoding وهى أولى العمليات التى يمارسها الفرد بعد إدراك عناصر المعلومات. حيث يتم تحول المعلومات حينما تعرض على الفرد إلى شفرة لها مدلول خاص يتصل بهذه المعلومات ، وقد تكون الشفرة بصرية Visual Code أو سمعية Acaustic Code ، أو لمسية Haptic code، أوشفرة دلالة اللفظ Semantic Code .

وقد أُطلق على هذه المرحلة أسم مرحلة الاكتساب Acquisition Stage، حيث يجرى خلالها ترميز المعلومات الداخلة ، أولا على شكل آثار حسية (سمعية أو بصرية) ثم تعالج بدرجة أعلى من ذلك ، حيث تتحول إلى آثار على مستوى الذاكرة قصيرة المدى ، والمعلومات القديمة ، عادة تتلاشى بسرعة ما لم يتم الإنتباه إليها بشكل آلى وسريع . ببساطة نقول ، لا يمكننا أبدا استرجاع مواد لم ننتبه إليها منذ

اللحظة الأولى.(محمد قاسم، ٢٠٠٣ :٥٠)

٢- نظام الذاكرة قصيرة المدى :Short Term Memory

حيث تبقى المعلومات لمدة ثوان ، أو ربما لعدة دقائق. ويختلف هذا النظام عن النظام السابق فى أن المعلومات تكون قد استقرت بعد تصنيفها عقب عملية تناولها حسيا. وقد يكون الفرد فى حاجة ماسة وسريعة إلى هذه المعلومات مما يستدعى استرجاعها بشكل فورى، أو أنه يقوم بإعادة تناولها وتنظيمها للاحتفاظ بها فى الذاكرة مدة أطول ، وبذلك تدخل ضمن تناول النظام الثالث.

وفى هذه الذاكرة يتم استبقاء المعلومات لفترة وجيزة بعد إدراك الفرد غير المستمر لها والذى يتعرض له لمرة واحدة. وقد يطلق على هذه الذاكرة مصطلحات أخرى مثل (الذاكرة الأولية - الذاكرة الفورية - الذاكرة اللحظية) ويميل البعض إلى تسميتها بالذاكرة العملية operative memory لتأكيد طبيعتها الإجرائية الإنجازية فى المواقف العملية ، وليس حسب طبيعتها الوقتية.

وفى هذا الصدد يشير أنور الشرقاوى (٢٠٠١ : ١٦٩) إلى أن دراسات ميردوك (Murdock, 1961) أكدت على أن الاحتفاظ قصير الأجل لا يختلف فى مداه سواء كانت المادة المتعلمة ذات معنى، أو غير ذات معنى ، كما يوجد اختلاف واضح بين عملية الاحتفاظ قصير الأجل، وعملية الاحتفاظ طويل الأجل الأكثر نضوجا فى مواقف السلوك الانسانى. وأكدت الدراسات التى تلت ذلك على أهمية التمييز بينهما من حيث الإمكانية ومن حيث الفترة الزمنية التى تستغرقها المعلومات فى هذه الذاكرة.

وقد أوضحت تجارب سبرلنج Sperling وجود حافظة للذاكرة يمكنها أن تحتفظ بالعناصر لوقت قصير، و هذه الحافظة تفيد الذاكرة قصيرة المدى كثيرا حين يصل عدد من الإشارات الهامة فى نفس الوقت، فهى تحتفظ بالعناصر التى لم تحظ بالإنتباه بعد، ويمكن أن نعتبرها من النوع الذى يحتفظ بتسجيل للبيانات الحسية إلخام

والتى لازالت تنتظر التعرف وقد أوحت أحدى التجارب بأن البيانات الخام يتم اختزانها لفترة قصيرة، وربما فى مكان آخر غير ذلك المخصص للمواد التى تم التعرف عليها.(فؤاد أبو حطب ، ١٩٧٣ :١١٩-١٢١)

وتتضمن الذاكرة فى هذه المرحلة ، عملية التخزين Storage والتى تشيرلاحتفاظ الذاكرة بالمعلومات التى تحول إليها من المرحلة السابقة ، وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة لحين حاجة الفرد إليها. ونستدل على عملية تخزين المعلومات ، ما يمارسه الفرد من تعرف أو استدعاء خلال عملية الاسترجاع، كما أن المعلومات تستقبل فى الذاكرة قصيرة المدى تحمل لفترة زمنية محددة بحد أقصى ٣٠ ثانية ويمكن أن تظل محمولة لفترة أطول إذا كان سيتم تسميعها أو ترديدها أو معالجتها بأية صورة من الصور، كما أن هناك سعة محددة لكمية المعلومات التى يمكن حملها فى الذاكرة قصيرة المدى وتشير الدراسات إلى أن الفرد يمكن أن يستقبل ويحتفظ فى المتوسط بسبع فقرات من المعلومات ± ٢ وتزداد فاعلية الذاكرة وسعتها باستخدام الإستراتيجيات الملائمة من ناحية وبازدياد عامل المعنى من ناحية أخرى.

ويذكر محمد قاسم (٢٠٠٣ : ٤٩) أن اليزابيث قد أطلقت على هذه المرحلة أيضاً أسم مرحلة الاحتفاظ Retebntion Stage، وهى الفترة الزمنية التى تنقضى بين الحدث أو الواقعة وإعادة أجزاء خاصة من المعلومات المتعلقة بهذا الحدث، إنها تعتبر الفترة الزمنية حاسمة Crucial Period، لأنه حالما يجرى ترميز المثير والحدث يبدأ عدد من العوامل بالتأثير فيه.

٣- نظام الذاكرة طويلة المدى: Long Term Memory

إن أولى الخطوات التى يقوم بها الشخص لاسترجاع ما تعلمه ، هى البحث عن المعلومات ذات الصلة فى مخزن الذاكرة طويلة المدى، وهذا المظهر من الذاكرة، طاقته ليست محدودة. وأهم وظائفه تنظيم المعلومات خلال عملية تخزينها فى الذاكرة، والقيام بعملية البحث عن المعلومات المطلوب استرجاعها بعد ذلك حسب ما

يقتضيه الموقف الذى يكون فيه الفرد. وتتصف بالاستخزان والاستبقاء طويل الأجل للمعلومات بعد تكرارها لمرات عديدة. لذلك فهى تبقى لأطول فترة ممكنة، وتميل أكثر إلى مقاومة الانطفاء.

ويشير فتحى الزيات (١٩٩٥: ٣١٩) إلى أن بعض المعلومات التى لا يتم تجهيزها أو معالجتها فى الذاكرة قصيرة المدى تفقد lost. والبعض الأخر يتم تجهيزه ومعالجته أو نقله إلى الذاكرة طويلة المدى التى تعتبر مخزناً دائماً للمعلومات. ويرى البعض أن جزءاً من هذه المعلومات يفقد فى الذاكرة طويلة المدى ويتم إحلال معلومات أخرى محله، والبعض الأخر يفقدعن طريق التنظيم وإعادة التنظيم ومن ثم تتحول صورته، أو بنيته، أو تركيبه، أو يتم إدماجه، أو إذابته، أو معالجته، أو حذفه، أو تعديله ... إلخ.

والذاكرة بعيدة المدى تعد بمثابة مخزن أو مستودع دائم لكافة المعلومات التى نجمعها عن العالم من حولنا ومن خلالها يمكن استرجاع أية أحداث أو وقائع أومعلومات تتعلق بالماضى ولذلك فهى تؤثرعلى إدراكنا للحاضروتصورنا للمستقبل.

ويرى المؤلف أن مشكلة استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد تعد أهم مشكلة يتناولها هذا النظام، فعادة ما يمارس الفرد استرجاع الأحداث التى مرت به خلا ل اليوم وبشكل تلقائى، إلا أنه ليس من السهولة أن يقوم الفرد بذلك بالنسبة للخبرات والأحداث التى يمر عليها عدة أسابيع-مثلاً. والمشكلة تكمن هنا فى التمييز بين المعلومات التى تتكون من الأحداث القريبة، وتلك التى حدثت منذ فترة، وهنا لابد من جهد عقلى يقوم به الفرد لكى يتمكن من استرجاع المعلومات التى مر على تخزينها فترة طويلة. وهكذا لا تعتبرعملية تخزين المعلومات فى ذاتها هى المشكلة فى موضوع الذاكرة، ولكن تعتبر عملية الاسترجاع هى المحور الأساسى للذاكرة.

صعوبات الذاكرة:

إن القدرة على التعلم ترتبط بدرجة عالية بالذاكرة، فآثار الخبرة التعليمية يجب الاحتفاظ بهابهدف جمع هذه الخبرات وتراكمها والاستفادة منها فى عملية التعلم.

كما أن صعوبة الذاكرة قد ينتج عنها أعراض مختلفة وذلك بالاعتماد على طبيعة ودرجة قصور الذاكرة من جانب والمهمة المتعلقة من جانب آخر. فإذا كان لدى المتعلم صعوبة فى معرفة أو استدعاء المعلومات السمعية، والبصرية واللمسية - الحركية، فإن أداءه لأى مهمة تتطلب معرفة أو استدعاء مثل تلك المعلومات سوف يتأثر بهذا القصور.

تشخيص صعوبات الذاكرة:

تعد عملية التذكر أحدى العمليات العقلية المعقدة التى تشترط فيها عدة عوامل متداخلة ومتفاعلة منها المادة الدراسية المطلوب تذكرها ويعانى المتعلم من صعوبة فى ذلك، بالإضافة إلى العوامل التعليمية التى تؤثر فى التعلم والاكتساب والحفظ والتذكر، فضلاً عن العوامل النفسية والاجتماعية والجسدية. ولتشخيص صعوبات الإنتباه يجب اتباع الخطوات التالية:

١- تحديد المادة أو المواد الدراسية التى يعانى المتعلم مشكلة فى تذكرها.

٢- تحديد العوامل التعليمية المؤثرة فى صعوبة التذكر.

٣- تحديد العوامل النفسية والاجتماعية والجسدية المتصلة بصعوبة التذكر.

علاج صعوبات الذاكرة:

توجد العديد من الاقتراحات العلاجية التى يمكن للمعلم استخدامها لمساعدة المتعلم على تذكر ما سبق أن تعلمه والخبرات التى مرت به، وهذه الاقتراحات هى:

١- اختيار المحتوى وكتابة الاهداف للذاكرة.

٢- تحديد ما يتوقع أن يتم تذكره.

٣- تنظيم المعلومات التى سيتم تذكرها.

٤- عرض المعلومات التى سيتم تذكرها بطريقة العرض المناسبة.

٥- اختيار إستراتيجيات التدريب والإعادة المناسبة.

٦- المراقبة الذاتية.

(٩)

الفصل التاسع
صعوبات التفكير

الفصل التاسع

صعوبات التفكير

مقدمة:

يشغل التفكير حيزاً رئيسياً من مجمل القدرات العقلية، كما أنه يحتل مكاناً محورياً بين العامة والمتخصصين، فالمجتمع يطالب أفراده بالتفكير والرئيس يطالب المرؤوسين بالتفكير والآباء يطالبون الأبناء بالتفكير والمعلم يطالب الدارسين بالتفكير ليس فى التعلم فحسب بل فى الحياة مجملة.

ويعد موضوع التفكير من الأهمية بمكان فى لغة العامة والمتخصصين، فالمجتمع يطالب أبناءه بالتفكير، والرئيس يطالب المرؤوسين بالتفكير، والآباء يطالبون الأبناء بالتفكير، والمعلم يطالب الدارسين بالتفكير، فالتفكير يمثل أداة العقل، وأسلوبه؛ الذى يمكننا من أحداث أى تغيير فعال فى حياتنا، والوصول إلى حلول لمشكلاتنا، وإنارة الطريق فى رسم مستقبلنا وخطواتنا فى الحياة، وبدون التفكير نصبح كالجمادات؛ نستقبل ولا نرسل، نتأثر ولا نؤثر.

والتفكير عند الإنسان الذى كرمه الله ، نظام معرفى يقوم على استخدام الرموز، التى تعكس العمليات العقلية الداخلية، إما بالتعبير المباشر عنها أو بالتعبير الرمزى، ومادة التفكير الأساسية هى المعانى والمفاهيم والمدركات. والتفكير أنواع، فهناك ما يسمى بالتفكير الحسى أو العيانى، وهو الذى يستخدم الوقائع والخبرات الحسى المباشرة كمادة له،والتفكير المجرد هو الذى يسمى بالتفكير الشكلى حيث محتوى المادة هو الرموز أو الصور أو المعانى المجردة. وهناك التفكير الخرافى فى مقابل التفكير العلمى، وفى الأول يوجه تفكير الفرد إلى مجموعة من المعتقدات والتصورات القبلية، وغير القابلة للتصديق الفعلى أو التجربة، أما التفكير العلمى، فالفرد يفكر فى نطاق مقولات ومسلمات عقلية وواقعية. وهناك التفكير التقاربى فى مقابل التفكير التباعدى، فالأول هو النمط التقليدى ويستخرج النتائج من المقدمات،

من ثم يخرج إلى نتيجة واحدة صحيحة، أما فى التفكير التباعدى، فالفرد يفكر بطريق غير تقليدية، ويسمح لنفسه بأكبر قدر من إلخيال، ومن ثم لا يتقيد بقوانين الواقع، وبالتالى يخلص إلى أكثر من نتيجة ذات قيم.(سُليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ ج: ٣٥٤ - ٣٥٥)

وتوجود ثلاث أفكار رئيسية متعلقة بالتفكير هى:

* أنه عملية ادراكية لأنه يتم داخل عقل الإنسان.

* التفكير عملية تنطوى على حسن استخدام المعرفة فى النظام الإدراكى. ويمكن استنباطه من سلوكه فقط.

* التفكير عمل موجه نحو هدف ما ويتمخض عن سلوك من شأنه أن يحل المشكلة وأن يساعد على حلها ، ومن ثم فالتفكير يبدأ بمشكلة وينتهى بحلها.

وفى هذا الإطار يشير فتحى الزيات (١٩٩٥: ٢١١) إلى أنه بالرغم من أن التفكير يمثل أولوية فى الاهتمام لدى علماء النفس المعرفى، فإنه لا يوجد تعريف محدد لماهية التفكير، والقول أن التفكير هو نوع من العمليات المعرفية،أو أن العمليات المعرفية هى ضرب من التفكير، قول لا يبعدنا كثيرا عن تصور ماهية التفكير، فالتفكير يتناول مدى واسعا من الوقائع والعمليات والأبنية المعرفية فى إطار دينامى، وهذا التفاعل الدينامى يعد من قبيل الوقائع المعرفية التى تؤثر على البناء المعرفى ذاته لدى الفرد، والذى يؤثر بدوره على محددات تفكير الفرد وإطاره العام.

ومن هنا يرى مؤلف الكتاب أن تعليم التفكير يعد أحد متطلبات القرن الحادى والعشرين، حيثُ إن الذكاء حسب بياجيه يمكن أن يطور وينمى من خلال البيئة والتدريب، حيثُ إن فنزويلا أنشأت وزارة الدولة لشئون تنمية التفكير الإنسانى، ووضعت إسرائيل خططا لتنمية تفكير الجنود وطلاب المدارس، كما طبق ديبونو العديد من برامج تعليم التفكير، ولم يقتصر العناية بالتفكير على فنزويلا وبريطانيا والكيان الصهيونى وإنما شملت عددا كبيرا من الدول المتقدمة، حتى برز التفكير فى مقدمة

الموضوعات التربوية؛ وبات يقال أن التفكير هو موضوع الساعة؛ وتبقى وظيفة المدرية فى تهيئة الظروف المواتية لتعليم التفكير ونمو مهاراته التى تؤثر تأثيرا فاعلا فى بناء شخصية الفرد، ونستدل عليها من خلال قدرته على التجريد التعميم والتصنيف والقدرة على اتخاذ القرار، والتفكير الناقد وحل المشكلات.

ولأهمية التفكير فى حياة الإنسان ربط الفيلسوف الفرنسى رينيه ديكارت بين عملية التفكير والوجود الإنسانى فى مقولته المشهورة أنا أفكر إذن أنا موجود. فالتفكير من وجهة نظره دليل على وجود الإنسان.

تعريف التفكير:

يشيرعبد الوهاب كامل (١٩٨٣) إلى أن التفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال. ومن ثم يتربع التفكير على قمة هذه العمليات النفسية والعقلية والمعرفية.

ويذكر روبرت سولسو (٢٠٠٠: ٦٥٦) أن التفكير يشكل العملية التى عن طريقها يتشكل التمثيل العقلى الجديد،من خلال تحويل المعلومات عن طريق التعامل المعقد بين الخصائص العقلية لكل من الحكم Judgingوالتجريد Abstracting والاستدلال Reasoning والتخيل Imagining وحل المشكلات .Problem solving

وهناك مجموعة من الافتراضات خاصة بالتفكير وهى:

* أن التفكير عملية معرفية، أو فعل عقلى تكتسب من خلاله المعرفة .

* أن الاشتقاق العقلى للعناصر العقلية (الأفكار) من الإدراكات والمعالجة العقلية لهذه الأفكار أو المزج بينهما.

* التفكير يعنى المعالجة العقلية للوارد الحسى، بهدف تكوين الأفكار والاستدلال حولها أو الحكم عليها.

ويعرف نبيل عبد الهادى وآخرين (٢٠٠٣: ٩٧) التفكير بأنه عملية كلية يتم عن طريقها معالجة المدخلات التى تأتى من البيئة عن طريق الحواس الخمسة، ويمكن استخدامها لتكوين بعض الأفكار أو المواقف أو الاستدلال أو الحكم عليها. ويتضمن ذلك الإدراك والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، كما يتم عن طريقها اكتساب الخبرة، وتعديل بعض المواقف الطارئة.

وأخيراً يرى المؤلف أن التفكير هو سلسلة من النشاطات العقلية التى يقوم بها المخ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة.

أدوات التفكير:

يتطلب التفكير مؤازرة المدركات الحسية والصور والمفاهيم والإشارات والصيغ وتتمثل هذه الأدوات فى:

١- **الإدراك الحسى:** إن المدركات الحسية هى العناصر الهامة فى التفكير، والتى توفر له مادة عمله، كما تثيره وتستحثه.

٢- **الصور:** والصورة أيضاً نوع من الرمز يتضمن الاسترجاع الطفيف للمدركات الحسية، فالخبرات السابقة لشخص ما تدور فى رأسه على هيئة صور، ويمكن للصور أن تستدعى عن طريق جهدٍ واعٍ لكنها أيضاً تومض فى الذهن بشكل لا إرادى. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الصور ليست ضرورية للتفكير كما كان ينظر إليها من قبل وتستخدم الصور فى التفكير الذى يقوم به الفرد، بينما يستعمل بعض الأفراد الرموز الأخرى فى تفكيرهم بدلا من الصور.

٣- **المفاهيم:** هى الصيغ المجردة للتجارب السابقة، والمفهوم هو فكرة مجردة تبنى على الإدراك الحسى، ويتصف المفهوم والذى يتكون بمساعدة التجريد بأنه عقلى، كما توسع المفاهيم من حدود التفكير لتجعله يتضمن كلا من الماضى والحاضر والمستقبل، ولا يمكن للتفكير أن يتم دون المرور بالمفاهيم ويتم على أساسها تصنيف الأشياء.

مسلمات التفكير:

توجد ثلاث مسلمات خاصة بتعليم التفكير وهى كما يلى:

١- يمكن تعلم التفكير.

٢- لا يمكن تدريس العمليات العقلية مباشرة، على أنها معطاة من المعلم، ولكن يتم اكتسابها فى الفصل الدراسى، من خلال المواد الدراسية، عندما يؤدى المتعلم عملية معرفية معينة مثل : التنبؤ، وعمل الاستدلالات، وتفسير الظواهر.

٣- تنبثق عمليات التفكير من خلال تتابع منطقى، و لكى يجيد الفرد عمليات تفكير معينة؛ فإنه يجب التمكن من المهارات الأساسية أولا.

وبعد إطلاع مؤلف الكتاب على الدراسات والبحوث المتعلقة بعلم نفس النمو وعلم النفس المعرفى توصل للمسلمتين التاليتين والخاصتين بتعليم التفكير:

١- الإمكانات البشرية قابلة للنمو والتعديل الذاتى، تحت الظروف المواتية.

٢- العمليات المعرفية قابلة للملاحظة والقياس، وعليه فهى قابلة للتدريب والنمو.

ويرى المؤلف أنه يمكن تحسين مستوى المهارات المعرفية، وذلك من خلال التدريب الذى يمكن المتعلم من استخدام مهارات وعمليات التفكير والتعلم المتنوعة، ويمكن للطالب أن يتحسن مستواه فى كل أنواع التفكير والتعلم.

مما سبق يمكن القول بأن تعليم العمليات العقلية المعرفية والتى منها مهارات التفكير هى عملية ممكنة من خلال تدريب المتعلمين عليها ضمن محتوى أو مقرر دراسى معين، ومن ثم يمكن للفرد أن ينمى قدراته العقلية، ويعمل على تطويرها باستمرار، من خلال الثراء المعرفى الذى يحيط به وكذلك خبراته التى يمر بها فى حياته.

أبعاد التفكير:

بالرغم من أن تعليم التفكير قد حظى باهتمام الكثيرين من العلماء فى مجال التربية وعلم النفس- فإنه ما زال هناك غموضا فى جوانب عديدة من التفكير، وخاصة أبعاده، ومستوياته، وطبيعة كل من مهاراته وعملياته، إلا أن هناك الكثير من الدراسات والبحوث التى سعت لبناء نماذج توضح طبيعة المهارات والعمليات العقلية، وكيفية معالجة الفرد لمعلوماته، وكيف يمكننا إكساب المتعلمين لمهارات التفكير.

وهناك خمسة أبعاد للتفكير تتمثل فى:

أ- الميتا معرفية: (ما وراء المعرفة) Metacogntion

وهى تعنى ببساطة أن يكون الفرد واعيا بتفكيره ، وهى تتضمن مكونين:

١- **الوعى بالذات والتحكم فيها:** أى التزام الفرد وانتباهه نحو العمل الذى يقوم به، لمعرفة قدرته على أدائه، والجهد المبذول فيه، ومعرفة الذات والتحكم فيها.

٢- **المعرفة بالعملية العقلية والتحكم فيها:** وتتضمن تخطيط الإستراتيجيات اللازمة للتفكير، وتقييم مدى التقدم فى عمليات محددة والتى بدورها تحقق أهداف محددة.

ويُعرّف المؤلف الميتامعرفية بأنها وعى الأفراد بعمليات تفكيرهم أثناء التفكير، فبعض الأفراد لا يستطيعون وصف الخطوات ، ولا التسلسل الذى يستخدمونه قبل، وأثناء وبعد حل المشكلة، حيثُ إنهم لا يستطيعون ترجمة الصور البصرية الموجودة فى أذهانهم إلى كلمات.

ب-التفكير الناقد والإبداعى: Creative and Critical Thinking

يركز التفكير الناقد على التقييم، بينما التفكير الإبداعى على التوليد، إلا أن الاثنين يكملان بعضهما البعض، ويعملان معا فأى تفكير جيد يتضمن تقديرا للقيمة،

وإنتاجا للجديد. وتوجد قائمة شاملة لمهارات التفكير النقدى وتشمل: التركيز على السؤال، وتحليل الحجج والبراهين، والحكم على مصداقية المصدر، وكذلك تتضمن عمليات التفكير الإبداعى، مهارات معرفية، مثل توليد البدائل والتفكير من وجهات نظر متعددة.

ج – عمليات التفكير: Thinking Operations

يستخدم مصطلح العملية لكى يشير إلى التكوين العقلى الذى يتم من خلاله معالجة المعلومات، ابتداء من العمليات العقلية البسيطة وحتى العمليات العقلية المعقدة، كما أوضح فورشتين أن العمليات العليا للتفكير ترتكز على سلسلة من المهارات الأساسية، والتى أطلق عليها مصطلح الوظائف المعرفية Cognitive Functions ونرى أنها تمثل متطلبات سابقة للعمليات المعرفية.

وتعد الإجراءات العقلية المسماة بالعمليات، أحد أهم أبعاد التفكير؛ عمليات ثرية متعددة الجوانب، مركبة تتضمن العديد من مهارات التفكير، حيثُ إن مهارات التفكير تعد إجراءات معرفية بسيطة، مثل الملاحظة، المقارنة، الاستنتاج، فى حين أن عمليات التفكير ذات مدى أوسع تأخذ وقتا أطول لتكتمل، وقد تم تحديد ثمانى عمليات للتفكير فى إطار أبعاد التفكير وهى: (تكوين المفهوم – تكوين المبدأ – الفهم – حل المشكلات – اتخاذ القرارات البحث –الصياغة – إلخطاب اللفظى).

ويذكر فتحى الزيات (١٩٩٥: ١٩٣) أن بياجيه قد أشار إلى أن مفهوم العمليات يقصد به أى عمل تصورى ذهنى، على اعتبار أنها أفعال تداخلت، وتكاملت مع غيرها من الأفعال؛ لتكون نظماً عامة قابلة للانعكاس، والملاحظة، والقياس، ويرى بياجيه أن العمليات هى ذلك المستوى الذى يحقق فيه الطفل – فى تراكيبه المعرفية – نوعا من الثبات، والتنظيم، والاتساق، والتكامل.

د – مهارات التفكير الأساسية: Basic Thinking Skills

مهارات التفكير الأساسية هى عمليات على المستوى المصغر البسيط، بالمقارنة

بعمليات التفكير المركبة ، وتعمل على خدمتها، بمعنى أنه أثناء انغماس الفرد فى أى عملية من عمليات التفكير فإنه يستخدم العديد من مهارات التفكير الأساسية.

هـ - المعرفة بمجال محتوى معين:

إن الأبعاد السابقة: الميتا معرفة، والتفكير الناقد والإبداعى، وعمليات التفكير، ومهارات التفكير الأساسية؛ تستخدم أثناء تحصيل المعرفة بمحتوى معين، ويعنى ذلك أن تدريس التفكير لا يمكن أن يتم بمعزل عن محتوى التعلم، بل يجب أن يكون جزءا متكاملا من التدريس فى الفصل. وينبغى أثناء تعلم المتعلمين محتوى معين، أن تتدعم معرفتهم الميتا معرفية، وأن يستخدموا مهارات التفكير الناقد والإبداعى؛ لكى يعمقوا ويثروا فهمهم للمحتوى، وأخيرا ينبغى أن تستخدم عمليات التفكير كمنظم أساسى للمهام فى الفصل، كما تستخدم مهارات التفكير الأساسية كأدوات فى إنجاز هذه المهام.

مما سبق يمكننا أن نستنتج أن للتفكير عدة عناصر، تنتظم وتتكامل مع بعضها البعض؛ لتعبر عن نمط محدد من أنماط التفكير وتمثل هذه العناصر أبعادا للتفكير، تتدرج من البسيط للمعقد، حيث تنتظم هذه الأبعاد فى شكل مستويات هرمية كالتالى:

* **المستوى الأول:** هو مهارات التفكير الأساسية، حيث يقوم المتعلم بعمليات عقلية بسيطة وأساسية، أثناء إنجاز مهمة محددة.
* **المستوى الثانى:** عمليات التفكير المركبة، وهى مستوى أعقد، حيث تتضمن كل عملية فى طياتها عدد من مهارات التفكير الأساسية، التى لابد من قيام المتعلم بها أثناء ممارسته لعمليات التفكير المركبة.
* **المستوى الثالث:** التفكير الناقد والإبداعى، وهو مستوى أعلى من عمليات التفكير؛ حيث يتطلب كل من التفكير الناقد والإبداعى استخدام لمهارات التفكير الأساسية والعمليات المركبة، من أجل تقييم موضوع أو الوصول إلى حلول مبتكرة.

أساليب (أنماط) التفكير:

تُعد أساليب التفكير أساس للتمييز بين الأفراد أثناء تفاعلاتهم المختلفة مع مواقف الحياة اليومية، إلا أن هذا التمييز ليس تمييزاً كمياً يحدد مقدار ما يوجد لدى الفرد من هذا الأسلوب أو ذاك، بقدر ما هو طريقة تمييز كيفى يعتمد على مدى تفضيل الفرد لاستخدام أسلوب أو أكثر كى يسلكه فى تعاملاته، ويتميز بدرجة عالية من الثبات، ولعل هذا يتضح عندما يتعرض الفرد إلى المشكلات، أو عندما يكون بصدد اتخاذ قرار بشأن موضوع ما، فإنه يستخدم أسلوب تفكير معين أو مجموعة خاصة من إستراتيجيات التفكير.

وفى الحقيقة إن هناك العديد من وجهات النظر بشأن تحديد أساليب (أنماط) التفكير، فمثلاً نجد أن سيد خير الله (١٩٨١: ١٠٤ – ١٠٩) يذكر أن أنماط التفكير هى:

١– التفكير العيانى الملموس.

٢– التفكير المجرد.

٣– التفكير الموضوعى العلمى.

٤– التفكير الذاتى الخرافى.

٥– التفكير الناقد.

٦– التفكير الابتكارى.

٧– التفكير القائم على التعميم من خلال تكوين مفاهيم مختلفة.

٨– التفكير القائم على التميز.

بينما يشير هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1983: 76 - 84) إلى أن أساليب التفكير هى مجموعة من الطرق أو الإستراتيجيات الفكرية التى اعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته المحيطه به، وذلك

عندما يتعرض للمشكلات، وقد حددا خمسة أساليب للتفكير هى:

١- **التفكير التركيبى:** وهو أحد أساليب التفكير الذى يتميز صاحبه بالقدرة على التوصل إلى إنتاج شيىء ما جديد وأصيلومختلف تماماً عمّا يفعله الآخرون من بين عدة أشياء تبدو فى حد ذاتها مختلفة تماماً عن بعضها البعض.

٢- **التفكير المثالى:** يتميز صاحب هذا الأسلوب بآراء بعيدة النظر نحو المشكلات التى تواجهه فى المواقف الحياتية والتعليمية المختلفة.

٣- **التفكير العملى:** وهو أحد أنماط التفكير الذى يعتمد أصحابه على خبراتهم الشخصية الحالية فى التحقق مما هو صحيح أو خاطيء.

٤- **التفكير التحليلى:** يميل صاحب هذا النمط إلى العقلانية والمنطقية الخالصة ، والاعتماد على التخطيط والدقة والحساسية لفهم كل حقائق الموقف المشكل كاملة ، وكذا يتميز بالتعامل مع العالم بسهولة.

٥- **التفكير الواقعى:** وهو أحد أساليب التفكير الذى يتميز صاحبه بالتركيز على الاستنتاجات وليس على الحقائق، وكذا يعتمد صاحب هذا النمط على الملاحظة والتجريب.

فى حين يرى طلعت منصور وآخرين (١٩٨٤: ١٩٨ – ٢٠٢) أن أساليب التفكير هى:

١- التفكير التصورى.

٢- التفكير التأملى.

٣- التفكير الابتكارى.

بينما يرى عبدالحليم محمود وآخرين (١٩٩٠: ٣٨٦ – ٣٩٠) أن أنماط التفكير تنقسم إلى:

١- التفكير التجريدى / التفكير العيانى.

٢- التفكير الاستدلالى / التفكير الحدسى.

٣- التفكير الواقعى / التفكير التخيلى.

٤- التفكير البسيط أحادى البعد / التفكير المعقد ذى العمليات العقلية المركبة.

٥- التفكير السوى (السليم) / التفكير المرضى (المضطرب).

٦- التفكير التقريرى الواقعى / التفكير الافتراضى الابداعى.

أما فتحى جروان (١٩٩٩ : ٣٤) فيعرض قائمة بأساليب التفكير على النحو التالى:

١- التفكير الفعال / التفكير غير الفعال.

٢- التفكير التقاربى / التفكير التباعدى.

٣- التفكير الناقد / التفكير الابداعى.

٤- التفكير المنتج / التفكير المنطقى.

٥- التفكير الاستقرائى / التفكير الاستنباطى.

٦- التفكير الجانبى / التفكير الرأسى (المركز).

٧- التفكير الكلى (الجشطلتى) / التفكير التحليلى.

٨- التفكير التأملى / التفكير المتسرع.

٩- التفكير المجرد / التفكير المحسوس.

١٠- التفكير العملى (الوظيفى) / التفكير العلمى.

١١- التفكير الرياضياتى / التفكير اللفظى.

١٢- التفكير المعرفى / التفكير فوق المعرفى.

وقد أشار ستيرنبرج (٢٠٠٤ : ٧٦ - ١٠١) إلى أن أسلوب التفكير هو الطريقة

التى يوجه بها الفرد ذكاءه، أى الطريقة المفضلة التى يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكاءه، وقد حدد ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير هى:

١– الأسلوب التشريعى.
٢– الأسلوب التنفيذى.
٣– الأسلوب الحكمى.
٤– الأسلوب الملكى.
٥– الأسلوب الهرمى.
٦– الأسلوب الأقلى.
٧– الأسلوب الفوضوى.
٨– الأسلوب الكلى.
٩– الأسلوب المحلى.
١٠– الأسلوب الداخلى.
١١– الأسلوب الخارجى.
١٢– الأسلوب المحافظ.
١٣– الأسلوب التقدمى.

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن الفرد يستخدم أسلوب تفكير معين لحل مشكلة معينة؛ حيث يمثل أسلوب التفكير هذا أحد الأنماط السلوكية المختلفة التى يسلكها الفرد فى تعامله مع مثيرات بيئة الخارجية، ويرتبط أسلوب الفرد فى التفكير بدوافعه الداخلية ، وعوامل البيئة الخارجية، وذلك حتى يتغلب على ما يواجهه من مشكلات حياتية. ومن هنا يمكن القول بأن أسلوب الفرد فى التفكير يكتسبه خلال مراحل نموه المختلفة وما يحدث له من مؤثرات فى البيئة التى يعيش فيها، كما أن خصائص شخصية الفرد تؤثر فى تفكيره.

صعوبات التفكير:

هناك العديد من السلوكيات المتنوعة التى يمكن أن تصدر عن الفرد والتى يتضح منها أنه يعانى من صعوبة فى التفكير، وهذه السلوكيات يعرضها مؤلف الكتاب على النحو التالى:

١– يجد صعوبة فى التواصل إلى حل مناسب لمشكلة بسيطة.

٢- لا يمكنه تحديد الهدف المراد الوصول إليه أمامه.

٣- غير قادر على ترتيب أفكاره للوصول إلى حل مناسب للمشكلة المعروضة عليه.

٤- عادة ما يكون لديه أسلوباً وأحداً لأداء الأشياء.

٥- يجد صعوبة فى القيام بتنويع الأداء.

٦- عدم قدرته على التفكير فى طريقة معينة تساعده على مواجهة العائق الذى يحول دون وصوله لهدف معين فى مشكلة ما أو موضوع محدد.

٧- لا يتمكن من وضع وتصور خطوات معينة لحل مشكلة تواجهه.

٨- عدم قدرته على أن يتأكد من سلامة حله للمشكلة.

(١٠)

الفصل العاشر
صعوبات حل المشكلات

الفصل العاشر

صعوبات حل المشكلات

مقدمة:

يعد الهدف الأساسى من أى علم مساعدة الإنسان فى التغلب على المشكلات التى يمكن أن تواجهه أثناء خوضه خضم هذه الحياة، ومن ثم كانت وظيفة العلوم المختلفة هى مساعدته على اكتشاف هذه المشكلات، وتوفير سبل التغلب عليها بكافة أنواعها. وبما أن طبيعة هذه العلوم المختلفة تتنوع فيما بينها وفق فلسفتها المتنوعة؛ فقد أدى ذلك أيضاً إلى تنوع وظيفة كل منها.

ويرى سُليمان عبدالواحد (٢٠١٠ ر: ٢٩٥) أن حل المشكلات يُعد مطلباً أساسياً فى حياة الفرد، فكثير من المواقف التى تواجهنا فى الحياة اليومية هى أساساً مواقف تتطلب حل المشكلات. ويعتبر حل المشكلات أكثر أشكال السلوك الإنسانى تعقيداً وأهمية. ويتعلم المتعلمين حل المشكلات ليصبحوا قادرين على التكيف فى حياتهم. فلو كانت الحياة التى سيواجهها الأفراد ذات طبيعة ثابتة، وكان لكل منهم دور أو أدواراً محددة يؤدونها، لما كان حل المشكلات قضية ملحة. فكل ما على الفرد أن يتعلمه هو تأدية أدواره المحددة له، ولكن الحياة متغيرة، ومعقدة.

والمتأمل فى الواقع الذى نعيشه يومياً، يجد أنه يتطلب أنواعاً مختلفة من حل المشكلات، حيثُ إن هذه الأنواع المختلفة لحل المشكلات التى يحتاجها المرء يومياً فى حياته وعمله وفى غيرها من المجالات، تتنوع بتنوع هذه المجالات سواء فى مجال الطب أو التعليم أو الإدارة أو غير ذلك من مجالات الحياة. كما أن الفرد يحتاج لاستخدام حل المشكلات عندما يريد الوصول إلى هدف معين غير متاح فى الوقت الراهن، وهو ما يمثل موقف ما، هذا الموقف يكون مشكلة حقيقية كلما زادت الفجوة بين الوضع الراهن للفرد وبين الوضع الذى يريد أن يصبح عليه.

مفهوم حل المشكلات:

يعد حل المشكلات أحد العمليات العقلية المهمة، وقد تعددت صور تناول حل المشكلات فيما بين عملية عقلية، أو أسلوب من أساليب التعليم والتعلم، أو مهارات يجب تنميتها. كما تعددت أيضاً تعريفات حل المشكلات وفق المنظور الذى يتناوله كل فرد يهتم بحل المشكلات.

فيعرف مالين (Malin, 1979: 379) حل المشكلة على أنها عملية البحث خلال شبكة لخطوات الحل الممكنة بين الموقف الأصلى والهدف الذى لا يكون من السهل الوصول إليه.

ويعرف شكرى سيد أحمد (١٩٨٥ : ٦٠) حل المشكلة على أنها سلوك يستخدم فيه المتعلم كل ما لديه من معارف مكتسبة سابقة لتحقيق ما يتطلبه الموقف غير المألوف ، وعلى المتعلم أن يطبق ذلك فى مواقف مختلفة وجديدة .

كما تعرف حل المشكلة على أنها سلوك يحتاجه كل شخص يمارس نشاطاً طوال يومه وذلك عندما يكون أمامه هدف يسعى لتحقيقه ولكن توجد بعض العقبات تحول دون تحقيقه.

وينظر إليها فتحى جروان (١٩٩٩ : ٩٥) على أنها مجموعة من السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية ؛ وقد تكون المهمة حل مسالة حسابية.

ويراها روبرت سولسو (٢٠٠٠:٢١٢) بأنها التفكير الموجة نحو حل موقف بعينة مع القيام بنوعين من النشاط العقلى هما التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها ثم اختيار الاستجابات الملائمة من بينها لحل هذا الموقف.

أما فريدريك بل (٢٠٠١، ٨٤) فيصف حل المشكلات بأنها تمثل نوعاً من التعلم ذى مرتبة عليا أكثر تعقيداً من تعلم المفاهيم والقواعد والمبادئ، حيث إن كل منها – المفاهيم والقواعد والمبادئ – تعد متطلبات قبلية لحل المشكلات؛ وذلك لأن

المتعلم يحاول عند حل المشكلات أن ينتقى ويستخدم القواعد التى سبق أن تعلمها كى يتوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات المختلفة.

ويعتبر إسماعيل الأمين (٢٠٠١، ٢٤٣) أن عملية حل المشكلات من أعقد الأنشطة العقلية؛ لكونها نشاطاً عقلياً عالياً يتضمن الكثير من العمليات العقلية المتداخلة مثل: التخيل والتصور والتذكر والتعميم والتحليل والتركيب، وسرعة البديهة والاستبصار والمهارات والقدرات العامة والعمليات الانفعالية، وذلك ما جعل من عملية حل المشكلات عملية معقدة لها العديد من الجوانب.

ويعرف مؤلف الكتاب حل المشكلة بأنه نشاط عقلى يتضمن مجموعة من الخطوات أو العمليات يؤديها المتعلم والتى تبدأ بمعرفة الهدف المراد الوصول إليه، ومحاولة التغلب على الصعوبات التى تواجهه مستخدماً فيها الفرد ما لديه من معلومات ومعرفة سابقة من أجل الوصول للهدف. كما يعرفها أيضاً بأنها العملية التى يستخدمها الناس فى مختلف مراحل نضجهم، لاكتشاف العلاقات الجديدة التى يلاحظونها بين الأشياء التى يشاهدونها ويشعرون بها. وهذه العملية تتضمن أن يفترض المرء فرضيات حول العلاقات الممكن قيامها، فى نظام بسيط أو معقد من الفكر والفهم، وحول الوسيلة التى تتحقق من مقدار قبول هذه الفرضية.

ويرى المؤلف أن حل المشكلات يتطلب بالضرورة وجود مشكلة فعلية؛ ولكى يتحقق ذلك فلابد من توافر عدة خصائص لوجود المشكلة، ويمكن تحديد هذه الخصائص فيما يلى:

١ . يجب أن يكون الفرد على وعى بموقف معين لكى يعتبره مشكلة بالنسبة له.

٢ . يجب أن يعترف الفرد بأن الموقف يتطلب عملاً.

٣ . يشعر الفرد بأنه يحتاج أو يرغب فى القيام بعمل ما تجاه هذا الموقف.

٤ . ينبغى ألا يكون حل الموقف واضحاً أو ممكناً بطريق مباشر بالنسبة للفرد.

مراحل حل المشكلة:

إن حل المشكلة هو النتيجة المرجوة من سعى الإنسان فى مواجهته للمشكلات والصعوبات إلا أن هذا الحل لا يأتى فجأة وإنما يكون على مراحل.

ونجد أن إتباع الفرد لخطوات معينة فى حل المشكلات لا يساعده فقط فى الوصول للحل ، وإنما يمكنه من استخدام هذه الخطوات بشكل مناسب ، وبذلك ينمى لديه تحمل المسئولية والثقة الكافية فى الإمكانات والقدرات فضلا عن الخبرة الواسعة التى سيحصل عليها.

وهناك خمس مراحل لحل المشكلات يزيد تطبيقها من القدرة على تطوير حل فعال للمشكلات. وهذه المراحل الخمس هى:

١- **التوجه للمشكلة:** تؤثر الطريقة التى يقترب بها الفرد من الموقف المشكل على العملية الكلية التالية لحل المشكلة. وبشكل مثالى ينبغى على القائم بحل المشكلة حتى يمكنه مواجهة معظم المشكلات بفعالية أن يعترف ويقر بالمشكلة بمجرد وجودها وأن يكون لديه ثقة فى قدرته على التعامل مع المشكلات. وسوف ييسر موقف توقف وفكر من عملية حل المشكلة.

٢- **تعريف وصياغة المشكلة:** عادة ما تكون المشكلات غامضة ، غير واضحة وغير محددة ، ومن ثم تتطلب إستراتيجيات لتحليل المشكلة وتحديد الهدف، والبحث عن معلومات والتمييز بين الإستجابات المرتبطة وغير المرتبطة حيث يكون تحديد الأهداف الفرعية من العمليات التى تتسم بها هذه المرحلة.

٣- **توليد البدائل:** وفى هذه المرحلة يتم تطبيق فنيات العصف الذهنى من أجل توليد العديد من البدائل والأساليب المحددة قدر الإمكان.

٤- **إتخاذ القرار:** يجب على القائم بحل المشكلة أن يختار الإستراتيجية الأكثر فعالية ، مثل الإستراتيجيات التى سوف تزيد إلى أقصى درجة النتائج

الإيجابية طويلة وقصيرة المدى وتقل إلى أقل درجة النتائج السالبة سواء على المستوى الشخصى أو الاجتماعى.

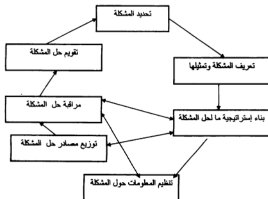
٥- **تطبيق الحل:** وهو يحدد كفاءة الإستراتيجية المختارة فى الحياة الواقعية وإذا تم تحقيق الهدف المرجو بعد تطبيق الإستراتيجية ، فيمكن أن تكون عملية حل المشكلة نهائية. وإذا لم يكن كذلك، فيجب على القائم بحل المشكلة أن يعود إلى المراحل السابقة لحل المشكلة.

ويحدد جيمس (James, 1996: 45-47) أربعة عناصر للتوجه لحل المشكلات كالتالى:

- **العنصر الأول:** إدراك المشكلات عندما تنشأ. ويتضمن هذا الإدراك القدرة على التعرف على المشكلة حين وجودها والاستعداد لمواجهتها.
- **العنصر الثانى:** يتضمن القدرة على الحد من الميل للتسويف والاستجابة الاندفاعية. حيث يتجنب الأفراد التعامل مع المشكلات بشكل مباشر، وبدلا من ذلك فإنهم يركزون على ردود أفعالهم الانفعالية تجاه الموقف. ونتيجة لذلك تستمر المشكلات على الأرجح فى كامل قوتها أو تزداد سوءً.
- **العنصر الثالث:** يتضمن الشعور بالكفاءة الذاتية ، حيث ينبغى أن يتسم الأفراد بالموضوعية فى تقييم كفاءتهم الذاتية وتجنب الشعور بالعجز حيال حل المشكلات. وعندما يفتقر الأفراد إلى القدرة على التقييم الموضوعى لكفاءتهم الذاتية، فإن ذلك يعيق حل المشكلات، ويحتاج الأفراد إلى أن يروا المشكلات كجزء طبيعى من الحياة، وأن يعتقدوا أنهم قادرون على مواجهة معظم المشكلات بفعالية.
- **العنصر الرابع:** القدرة على ضبط ردود الأفعال عندما تتواجد المشكلات، حيث إن الإثارة الانفعالية تعيق أداء الفرد لأنها تحصر انتباهه فى خصائص الموقف الذى لا يرتبط بحل المشكلة.

وهناك عدد من المهارات المميزة التى يمكن أن تسهم فى حل المشكلات وهى: الحساسية للمشكلة، التفكير فى الحلول البديلة، التفكير فى الوسائل والغايات، التفكير فى النتيجة، والتفكير السببى. بالإضافة إلى بعض العوامل المؤثرة مثل تطبيق الحل (أداء الفرد) والكفاءة السلوكية (فعالية الفرد). وقد يتأثر الأداء كذلك بعوامل مثل الثقة والدافعية.

أما ستيرنبرج (Sternberg, 1998) فقد قدم العديد من المراحل التى من خلالها يتم حل المشكلة ؛ وأطلق عليها دوره حل المشكلة ؛ كما هو موضح بالشكل التالى:



شكل (٢١) دورة حل المشكلة عند ستيرنبرج

ويلاحظ من الدورة السابقة لحل المشكلة أنها تتضمن المراحل التالية:

١- **تحديد المشكلة:** حيثُ إن تحديد الموقف المشكل هو الخطوة الأكثر صعوبة فى العملية ككل.

٢- **تعريف المشكلة وتمثيلها:** حيث إذ ما تم تحديد المشكلة يصبح على الفرد أن يستمر فى تعريفها وتمثيلها لفهم كيفية التعامل معها ؛ وإذا فشل فى ذلك يستحيل عليه الحل.

٣- **بناء إستراتيجية الحل:** فبعد تحديد المشكلة ينبغى على الفرد تحديد الإستراتيجية أو أكثر المناسبة للحل ، وقد يتطلب ذلك منه تجزئة المشكلة إلى مجموعة من العناصر وإعادة ترتيب تلك العناصر.

٤- **تنظيم المعلومات:** فبعد أن يتشكل لدى الفرد إستراتيجية الحل، فإنه ينظم المعلومات المتاحة بطريقة تمكنه من الاستفادة من تلك الإستراتيجية على أكمل وجه.

٥- **توزيع المصادر:** فكثيراً ما يواجه الفرد عند حل المشكلات مصادر مقيدة كالزمن المتاح والأدوات والتجهيزات والنفقات .... إلخ؛ ومن ثم يتطلب ذلك من الفرد أن يقسم أدوار تلك المصادر فى الإستراتيجية.

٦- **المراقبة:** ويقصد بها أن يكون الفرد على وعى بنتائج خطوات عمليه الحل أثناء القيام بها ، فلا ينظر إلى النهاية.

٧- **التقويم:** فهو ضرورى بجانب المراقبة، حتى يتم ضبط المعوقات والإستراتيجيات البديلة الجديدة التى تحول دون الوصول إلى الهدف أو التى تظهر كفاءتها بالمقارنة بالإستراتيجية المستخدمة.

ويبدو لمؤلف الكتاب أنه قد تتداخل مراحل حل المشكلات وتتفاعل فيما بينها. وفى كل مرحلة من هذه المراحل يمكن أن توجد عمليات فعالة وأخرى غير فعالة.

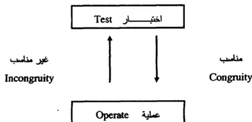
نظريات حل المشكلات:

تعددت الاتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات ؛ فهناك الاتجاه التقليدى لحل المشكلات والذى يهتم بالاقتران بين المثير والاستجابة المدرسة السلوكية فى التعلم ، وهناك الاتجاه الجشطلتى والذى يهتم بالاستبصار (إعادة تنظيم المجال الإدراكى) ، أما الاتجاه الثالث هو اتجاه تجهيز المعلومات؛ ونظراً لأن حل المشكلات فى يعد أكثر ارتباطاً باتجاه تجهيز المعلومات فسوف تقتصر مؤلف الكتاب على عرض هذا الاتجاه.

سُمّى هذا الاتجاه بتجهيز المعلومات Information Processing لأنه يهتم بعمليات التجهيز التى يقوم بها الأفراد عندما يؤدون المهام المعرفية المختلفة.

ويذكر فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عُثمان (١٩٧٨: ١٠٢) أن نظرية تجهيز المعلومات استخدمت مصطلحات جديدة على علم النفس معظمها مستعار من علم الحاسب الآلى (المدخلات - المخرجات - التجهيز).

ومن أهم المحاولات التى بذلت للتوصل إلى خصائص عامة لعملية حل المشكلات برنامجاً يسمى (تحليل الوسائل - الغايات) ، وحدة هذا البرنامج (اختبار - عملية - اختبار - خروج) . (Test-Operate-Test-Exit) (TOTE)كما هو موضح فى الشكل التالى:



شكل (٢٢) وحدة حل المشكلة (TOTE)

إذ يبدأ البرنامج بالمرحلة الراهنة أو الحالة الحالية فى مقابل الحالة المرغوب فيها ، وفى حالة اختلافهما يتم اختيار عملية أخرى ويتم تنفيذها متبوعة باختيار آخر وتستمر الاختيارات والعمليات حتى يتحقق الهدف ، ويتضح دور المتعلم فى توضيح كيفية تقسيم المشكلة إلى أهداف فرعية تؤدى فى النهاية إلى تحقيق الهدف العام ، وبالرغم من أن هذا النموذج لا يتعدى ما وراء تعريف المرحلة إلا أنه لا يمكننا أيضاً من التمييز بين الحالة الأولى وكيفية اختيار العملية المناسبة التى عن طريقها نستطيع أن نحكم على حل المشكلة.

ومن أهم النظريات أيضاً فى مجال تجهيز المعلومات وحل المشكلة نظرية نويل وسيمون (Newell & Simon , 1972 : 87) وفيها يحاولا الإجابة عن التساؤلين التاليين:

كيف تُحل المشكلة؟ وماذا تفعل فى المشكلة الصعبة؟

وإجابة هذين السؤالين تكوّن نظريتهما فى حل المشكلة ، وذلك من خلال برنامجهما فى حل المشكلة حيث يفرضان فيه تنظيماً لعمليات الحل، حيثُ إن عمليات حل المشكلة تحدث كما يلى :

١- العمليات المبدئية: يعد ترجمة مدخلات المشكلة ، وتعنى تحويل معلومات البيئة الخارجية إلى تمثيلات داخلية لدى القائم بحل المشكلة ، وفى نفس الوقت يتم انتقاء حيز المشكلة وعندئذ يبدأ حل المشكلة فى إطار هذا التمثيل الذى قد يؤدى إلى وضوح الحل أو صعوبته أو استحالته.

٢- يتم انتقاء أو اختيار طريقة محددة لحل المشكلة وهذه الطريقة هى العملية التى قد تؤدى إلى إنجاز الحل وتعبر الطريقة عن إستراتيجية الحل.

٣- يتم تطبيق الطريقة المنتقاة وهذه الطريقة تتحكم فى السلوك الداخلى والخارجى لمن يحل المشكلة.

٤- بعد الانتهاء من تطبيق الطريقة توجد ثلاث احتمالات أمام من يحل المشكلة وهى (استبعاد تلك الطريقة أو الإستراتيجية واستخدام طريقة أخرى- تغيير التمثيل الداخلى للمشكلة وإعادة صياغتها - إنهاء محاولة حل المشكلة (إما أن يكون الحل صائب أو خطأ).

قد تؤدى الطريقة إلى خلق مشكلات جديدة مثل المشكلات الفرعية وقد يحاول من يحل المشكلة باختيار أحداها كى يحاكيها.

ومما سبق عرضه يرى المؤلف أن حل المشكلات فى نظام تجهيز المعلومات كنظام إنتاج، يعنى به أنه متوالية من الأفعال الشرطية إذا توافر شرط معين فإن ذلك يؤدى إلى فعل محدد أثناء حل المشكلة.

أنماط المشكلات وأنواعها:

تتخذ المشكلات صوراً مختلفة ومتنوعة، وذلك من حيث طبيعة المشكلة وطرق عرضها. ويرصد فتحى الزيات (١٩٩٥: ٤٥٨-٤٦٤).عدداً من أنماط المشكلات التى يتكرر استخدامها فى مجال حل المشكلات، مثل:

١- **مشكلات الترتيب** :Anagrams وهى مشكلات تتمثل فى إعادة ترتيب حروف كلمات معينة وإعادة تركيبها حتى تصبح ذات معنى، أو تصبح ذات مدلول ما ربما تم تحديده مسبقاً من جهة المعلم.

٢- **مشكلات الاستبصار** :Insight Problems مثل المشكلات التى تتطلب إعادة تنظيم الموقف بناءً على ما يحصل عليه الفرد من استبصار لمكونات الموقف.

٣- **مشكلات مطابقة المفاهيم** :Concept Identification Tasks وهى التى تتمثل فى مسائل المزأوجة بين تعبير أو مصطلح ما وبين عدة تعريفاًت لعدد من المصطلحات المختلفة فى صورة غير مرتبة.

٤- **مشكلات سلاسل الأعداد والحروف والأشكال:** Series Problem مثل استكمال العنصر الناقص فى سلسلة ما يرتبط عناصرها ببعضها البعض وفق علاقة محددة تحدد سير هذه السلسلة.

٥- **مشكلات التعلم الاحتمالى:** Probability Learning وهى نوع من المشكلات تعتمد على تعلم الاحتمالات المستخدمة من خلال البطاقات أو الكروت.

٦- **مشكلات المتاهة اللفظية:** Verbal Maze Problems وهى المشكلات التى تتطلب الكشف عن الأساس الصحيح للمزأوجة بين اسم وآخر عن طريق الأسماء الوسيطة، وتعد الكلمات المتقاطعة أحدى صور هذا النوع من المشكلات.

٧- **مشكلات دوائر الضوء الكهربية:** Switch Light Problems وهى تعتمد على استخدام مجموعة من الأزرار والمفاتيح والمصابيح الكهربية، بحيث تربط بينها شبكة من الاتصالات وفقاً لنماذج معينة.

٨- **مشكلات محاكاة الواقع:** Simulations مثل ألعاب الكمبيوتر التى تحاكى أحدى الآلات أو تمثل إدارة أحدى المعارك الحربية.

٩- **المشكلات المتعلقة بالحياة:** Life - relevant Problems وهو ما يحدث فى التخطيط للقيام بعمل ما فى العمل أو المنزل، كالتخطيط لرحلة ما.

١٠- **مشكلات التفكير التباعدى أو الابتكارى:** Divergent Thinking Tasks مثلما يحدث أثناء اختيار عنوان ملائم لقصة ما، أو توليد أكبر عدد من الاستخدامات أو الفوائد لشىء ما.

١١- **مشكلات الاستدلال العددى:** Numerical Reasoning وهى تلك المشكلات التى تحتاج إلى تحليل للمشكلة وتتطلب إجراء عدد من العمليات أو الخطوات للوصول إلى الحل المناسب.

إستراتيجيات حل المشكلات:

تعد إستراتيجيات حل المشكلة كآليات فكرية، يمكن عن طريقها الوصول إلى الحل ، وهى تتحدد بعاملين هما: مهارة المتعلم ومستوى ذكائه، ومعرفة المتعلم السابقة بالمعلومات الرياضية، وكلما ارتفعت درجة صعوبة المشكلة المعروضة زاد عدد الإستراتيجيات المستخدمة فى حلها، وعليه فلابد من أن يتعلم المتعلمين العديد من الإستراتيجيات كى يصبحوا أكثر مهارة فى حل المشكلات.

وينظر لطفى عبد الباسط (١٩٨٩: ١٦) إلى الإستراتيجية على أنها مجموعة من العمليات المعرفية الأولية تتابع على نحو ما وصولاً لأداء المهمة .

ولقد تنوعت إستراتيجيات حل المشكلة؛ فقد ميزّ علماء علم النفس المعرفى بين نوعين من الإستراتيجيات هما:

١- **إستراتيجيات روتينية** :Algorithmic Strategies حيثُ إن العمل الروتينى هو مجموعة من القواعد التى إذا اتبعت بصورة صحيحة ؛ فإنها تضمن الوصول إلى حل المشكلة مثل قواعد الضرب والقسمة وغيرها، وعلى ذلك فإنها بمثابة إستراتيجية هامة تشمل سلسلة من العمليات العقلية.

٢- **إستراتيجيات استكشافية** :Heuristic Strategies والتى يشير إليها فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثُمان (١٩٧٨: ١٠٤) بأنها مجموعة من القواعد تساعد المفكر على كيفية البحث بوسائل أكثر كفاءة ، وإذا نجحت هذه الطرق فإنها تختصر وقت البحث اختصاراً شديداً وبالطبع لا يوجد ضمان لأن تنجح دائماً بالضرورة.

العوامل المؤثرة فى حل المشكلات:

ترتبط عملية حل المشكلات بعدد من العوامل المختلفة التى يمكن أن تؤثر فى تلك العملية التى يقوم بها الفرد لحل المشكلة، وهذه العوامل هى التى تحدد مسار الحل

وتؤثر فى أداء الفرد أثناء الحل. حيث إن نجاح أى فرد فى الوصول إلى الحلول المناسبة للمشكلات يعتمد على عدة عوامل رئيسية، هى:

١- **طبيعة المشكلة:** حيث تختلف طبيعة معالجة المشكلة باختلاف طبيعة المشكلة نفسها، فالمشكلات العلمية التى تخضع لقوانين الطبيعة وضوابط التجريب، تشجع المعلم فى كثير من الأحيان على استخدام أسلوب حل المشكلات مع تلاميذه وفق خطوات معينة هى فى الأساس خطوات التفكير العلمي، فى حين أن المشكلات الاجتماعية والإنسانية يصعب ضبط متغيراتها ضبطاً محكماً، كما يصعب أيضاً فصل العوامل التى تتكون منها هذه المشكلات بسبب تعددها وتداخلها.

ومن جهة أخرى يؤثر التركيب البنائى للمشكلة على أداء القائم على حلها، وهذا ما تؤكده دراسة أبيمبولا (Abimbola, 2006) والتى أجريت لمعرفة أثر التركيب البنيوى للمهمة أو المشكلة على الحل، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى عدة خصائص لبنية المشكلة منها: درجة التجانس، والاختصار أو التلخيص، الإطناب والإسهاب، الابتعاد عن الأساليب المألوفة.

٢- **الطريقة المستخدمة:** حيث يتوقف نجاح المعلم فى حل المشكلات على معرفته بالأسلوب المستخدم فى الحل وكيفية التعامل معه بإتقان وتمكن، كما يتوقف أيضاً على مدى معرفة وتعود المتعلمين على هذا الأسلوب.

٣- **طبيعة المتعلمين وإمكانياتهم الخاصة:** حيث يتطلب الوصول إلى حلول سليمة للمشكلات توافر قدرات خاصة لدى المتعلم مثل:

أ - الدقة فى العمل وسلامة الإجراءات.

ب - الحكم الدقيق على النتائج.

ت - الأمانة العلمية فى تفسير النتائج دون تحيز لأى توقعات.

ث – البحث عن علاقة السبب الحقيقى بالنتيجة؛ أى التوصل إلى الأسباب الحقيقية التى أدت إلى النتائج النهائية.

ج – القدرة على النقد والنقد الذاتى.

ح – القدرة على التقويم المستمر.

٤– **العوامل التى يتضمنها الموقف:** فطبيعة العوامل التى تشكل الموقف تؤثر بشكل كبير فى إنجاح أو إفشال حل المشكلة، وتتمثل هذه العوامل فيما يلى:

أ. العوامل البيئية.

ب. العوامل المادية.

جـ. أعداد المتعلمين.

د. الإمكانيات المكتبية.

لذا فإن إسماعيل الأمين (٢٠٠١ : ٢٤٤) قام بتحديد بعض العوامل التى تؤثر فى عملية حل المشكلات، بحيث تتنوع هذه العوامل وقسمها إلى عوامل سلوكية وعوامل معرفية ترتبط بعمليات التفكير العليا، وهذه العوامل هى:

١ . طريقة تقديم وعرض المشكلة.

٢ . استيعاب المشكلة وفهمها.

٣ . الكفاءة فى اللغة.

٤ . الاتجاه نحو التفاعل مع المشكلة.

٥ . معتقدات المتعلمين عن مدى قدرتهم على حل المشكلة.

٦ . الفروق الفردية والأسلوب المعرفى والقدرات الفعلية.

٧ . الخلفية المعرفية.

٨ . ضعف حصيلة المتعلم من الخطط والإستراتيجيات والمقترحات العامة المساعدة فى اكتشاف الحل.

٩ . العمليات الانفعالية، والدافع، والملل، والقلق، واللامبالاة.

١٠ . مستوى النمو.

وأسهمت العديد من الدراسات فى اكتشاف وتحديد العوامل المختلفة التى يمكن أن تؤثر فى عملية حل المشكلات، ومنها دراسة أورهون (Orhun, 2003) والتى حددت عوامل خاصة يمكن أن تؤثر فى حل المشكلات وهدفت إلى دراسة مدى تأثر الأداء فى حل المشكلات بهذه العوامل والتى منها:

أ – النوع.

ب – مهارات الفهم القرائى.

ت – المعرفة الرياضية المكتسبة.

ث – الاتجاه نحو الرياضيات.

ويتفق ذلك مع ما قدمته دراسة أسد (Assad, 2005) من تحديد للعوامل التى تؤثر فى حل المشكلات مثل:

أ. نزعة المتعلمين.

ب. المنهج الذى يتلقاه المتعلمين.

جـ. إلخبرة الماضية لحل المشكلات.

كما قدمت دراسة لى (Lee, 2004) بعض العوامل التى تؤثر فى حل المشكلات وتتعلق بالمشكلة فى حد ذاتها مثل:

١ . الإحكام البنائى للمشكلة.

٢ . درجة تعقيد المشكلة.

٣ . وفرة المعلومات فى المشكلة.

مظاهر صعوبات حل المشكلات:

قد يوفق المتعلم فى حل المشكلة التى تواجهه وأحياناً لا يوفق، وترجع الحالة الأخيرة غالباً إلى ما يلى:

١- عدم القدرة على تحليل المشكلة لمعرفة أصولها وتطوراتها والملابسات والظروف المحيطة بها، والعوامل التى أدت إليها، ومعالمها والنتائج التى يمكن أن تترتب عليها.

٢- الفشل فى ملاحظة الموقف المشكلمما يؤدى إلى تفاقمه.

٣- نقص الاتجاهات النفسية نحو المشكلة، وتدنى مستوى القدرات العقلية التى تساعد على إتمام عملية التفكير فى حلها.

خصائص المتعلمين مرتفعي ومنخفضي القدرة على حل المشكلات:

يختلف المتعلمين فى قدرتهم على حل المشكلة ؛ وقد عرض فتحى جروان (١٩٩٩: ١٠٤ - ١١٣) الفروق بين المتعلمين مرتفعى ومنخفضى القدرة على حل المشكلات ولخصها مؤلف الكتاب فى الجدول التالى:

جدول (١) الفروق بين المتعلمين مرتفعي ومنخفضي القدرة على حل المشكلات

الخصائص العامة	مرتفعي القدرة على حل المشكلات	منخفضي القدرة على حل المشكلات
الاتجاه الايجابى	تكون ثقتهم قوية بأن المشكلات الأكاديمية يمكن التغلب عليها بالمثابرة والتدرج الواعى فى التحليل.	سرعان ما يستسلمون بعد أول محاولة فاشلة وعدم بذل جهد كاف لحل المشكلة ، والاستسلام بمجرد التفكير السريع فى المشكلة والقفز إلى الإجابة ، والقيام بمحاولة سطحية للتفكير فى حل المشكلة ومن ثم تخمين الإجابة .
الحرص على الدقة	يتمتعوا بدرجة عالية من الحرص على فهم العلاقات والحقائق التى تنطوى عليها المشكلة أكثر من مرة ليتأكدوا من فهمها بصورة صحيحة.	عدم الدقة فى القراءة وتجاوز فكرة أو أكثر من المشكلة لعدم كفاية الإنتباه أثناء القراءة وعدم إعطاء وقت كافى لإعادة قراءة جزء صعب من المادة من أجل فهمة فهماً تاماً.
تجزئة المشكلة	يعمل المتعلم على تحليل المشكلة إلى مشكلات أصغر ثم يبدأ الحل من النقطة الأكثر وضوحاً	عدم تجزئة المشكلة المعقدة وتناول الجزء المفهوم أولاً لتسهيل الانتقال إلى الجزء الأصعب.

الخصائص العامة	مرتفعى القدرة على حل المشكلات	منخفضى القدرة على حل المشكلات
التأمل وتجنب التخمين	السير فى معالجة المشكلة خطوة بخطوة وبكل حرص من البداية للنهاية.	يميلون للقفز عن المقدمات والتسرع فى إعطاء الاستنتاجات وتخمين الإجابات قبل استكمال جميع الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة .
الحيوية والنشاط	يظهرون نشاطاً بأشكال مختلفة مثلاً يسألون ويجيبون أنفسهم بصوت عالى وقد يعدون على أصابعهم ويرسمون.	عدم تمثيل المشكلة إما فى الذهن أو على الورق لتسهيل فهمه لها وعدم التفكير بصوت عالى أثناء العمل لحل المشكلة .

ونجـد أن المتـعلم الناجح فى حل المشكلة يميل إلى تصنيف المشكلات على أساس التشابهات الأساسية المرتبطة بقواعدها.

ومما سبق عرضه يتضح أن خصائص المتعلمين مرتفعى ومنخفضى القدرة على حل المشكلات تساعدنا على فهم الفروق فى الأداء بينهم ، وكذلك الفروق فى طريقة تناول كل منهم لخبراته السابقة وكيفية الاستفادة من هذه الخبرات فى حل المشكلات التى تواجههم.

المضامين التربوية لحل المشكلات:

أمكن للمؤلف الاستـفادة من العرض السابق فى استنتـاج بعض المضـامين والأسس التربوية والتعليمية التى يجب مراعاتها أثناء تعليم حل المشكلات للتلاميذ حتى يمكن تحقيق الفائدة المرجوة منها فى حل المشكلات الرياضية اللفظية ، ومن هذه الأسس:

١) انتقاء المشكلات ذات المعنى والأقرب للواقع البيئى الذى يحيط بالمتعلم.

٢) الاهتمام بالمشكلات التى تمثل محور اهتمام المتعلم.

٣) الصياغة الواضحة للمشكلات، وتحديدها بدقة، حتى يتم تجنب حدوث أى التبـاس على المتعلم؛ مما يؤثر على فـهـمـه للمشكلة وبالتـالى يؤدى إلى الإخفاق فى الحل.

٤) مـساعـدة المتـعلمين على تحـديد المعلومـات التى تفيـدهم فى حل المشكلة وتحديد العلاقة بين هذه المعلومات وبين المطلوب الوصول إليه.

٥) تقديم الإرشادات والتلميحات التى تعمل على توجيه مسارات التفكير لدى المتعلمين فى الاتجاه الذى يمكنهم من إدراك ما يقومون به لحل المشكلة، وذلك دون اللجوء إلى تلقين الحل بصورة مباشرة وصريحة.

٦) مراعاة الخلفيـة المعرفية للتلميـذ، وربط المعلومـات والبيانات فى المشكلة

بهذه الخلفية المعرفية؛ من شأنها أن تيسر عملية التعلم من جهة، وأن تحقق الجانب التطبيقى فى المشكلة من جهة.

٧) مراعاة المستوى العقلى للتلاميذ؛ بحيث لا تكون المشكلات المعروضة دون مستواهم العقلى مما يجعلها تافهة وسطحية، أو أن تكون أعلى من مستواهم العقلى مما يجعلها صعبة أو يجعلها مستحيلة الحل.

٨) التركيز على تعليم خطوات حل المشكلة والإستراتيجيات التى يمكن استخدامها فى الحل، وعدم الاكتفاء بتعليم كيفية الحصول على الحل النهائى فقط للمشكلة.

(١١)

الفصل الحادى عشر
صعوبات التعبير الشفهى
(اللغة الشفهية)

الفصل الحادي عشر

صعوبات التعبير الشفهي (اللغة الشفهية)

مقدمة:

تعد اللغة سلوكاً لفظياً، وبناء عليه تتطور وتنمو من خلال المؤثرات البيئية كغيرها من السلوكيات الأخرى. فالطفل يتعلم الكلام عند طريق التقليد وكذلك التعزيز. أما الطفل الرضيع فلا يوجد لديه سلوك لفظى مفهوم ولكنه من خلال المناغاة والتقليد والتعزيز الفارقى يتعلم الفهم واستخدام اللغة. ويعتبر الآباء والأخوة والأخوات عناصر معززة لما يقدمونه من استجابة إيجابية عندما يلفظ الطفل أصواتاً تمثل كلمات معينة.

ويسهل تعلم رموز اللغة عن طريق النمو العادى للنطق الذى يبدأ بالصراخ منذ لحظة الولادة وتقدمه فى سلسلة من مراحل النمو المختلفة. وتختلف هذه المراحل من فرد إلى آخر ولكنها فى النمو العادى تعتبر بشكل أساسى متشابهة. ويمر معظم الأطفال بخمس مراحل أثناء نمو النطق لديهم وهى:

* **المرحلة الأولى**: الأصوات الإنعكاسية.
* **المرحلة الثانية**: المناغاة.
* **المرحلة الثالثة**: إعادة الأصوات.
* **المرحلة الرابعة**: تقليد الأصوات.
* **المرحلة الخامسة**: نطق الأصوات والكلمات.

وتعد الصعوبات اللغوية أحد الجوانب الأساسية لصعوبات التعلم، وقد اتضح ذلك عندما صك سيجمون Sigmon مفهوم صعوبات التعلم، حيث أشار إلى أن الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تتمثل فى كونها مشكلة من مشكلات الاتصال، أو فهم الرموز اللغوية.

ولقد ذكر ماكجرادى (Mcgrady, 1986) أن أكثر الحالات شيوعاً بين الأفراد ذوى صعوبات التعلم هى القدرات اللغوية المشوهة حيث إن نسبة تصل إلى ٥٠٪ من الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات لغوية، وهذه الصعوبات الأخيرة لها آثارها السلبية الثابتة على التحصيل الدراسى فى مختلف المراحل الدراسية.

أنواع اضطرابات وصعوبات التعبير الشفهي (اللغة الشفهية):

لقد تمثلت صعوبات النمو اللغوى عند الأطفال فى مشكلات تتعلق بعلم أصوات الكلام، وعلم الصرف، وبناء الجملة وتركيبها، وعلم دلالات الألفاظ وتطورها والنفعية، وكذلك فى المحتوى، والشكل والاستخدام، ويمكن تصنيف اضطرابات اللغة أيضاً على أنها اضطرابات فى:

١- الاستقبالية الشفهية.

٢- اللغة الداخلية أو التكاملية.

٣- اللغة التعبيرية الشفهية.

٤- على أن اللغة تمثل العناصر الثلاثة السابقة (استقبالية، وتكاملية، وتعبيرية).

وفى هذا الإطار يمكن تقسيم صعوبات التعبير الشفهى إلى أربع مجموعات هى:

١- صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام.

٢- صعوبات تكوين الكلمات والجمل.

٣- صعوبات إيجاد الكلمات.

٤- صعوبات استخدام اللغة.

تشخيص صعوبات اللغة الشفهية:

يعد تشخيص صعوبات اللغة الشفهية من الصعوبة بمكان، حيثُ إنه فى هذه الحالة لا يتم التعامل مع مواد مكتوبة أو مرئية، أو مع عينات من الأفراد يمكن السيطرة عليها، ولكن التعامل يكون مع وعاء لغوى كامل، تتفاعل كل عناصره مع بعضها البعض، لتخرج لنا فى النهاية الصورة النهائية وهى الجملة اللغوية الكاملة؛ ولذلك كان على القائم بعملية تقييم الأداء اللغوى الشفهى تفتيت هذا الوعاء ثانيةً لمعرفة القصور ضمن أى عنصر من عناصره سواء كان خاصاً بالفكرة، أو الصوت، أو المعنى، أو التركيب، أو استخدامه فى مواقف حياتية ملائمة.

ولما كان تشخيص صعوبات اللغة الشفهية من الصعوبة بمكان، فإن ذلك يتطلب خدمات الفريق المتعدد التخصصات المكون من معالج النطق واللغة، وأخصائى الأعصاب، والأخصائى النفسى، والأخصائى الاجتماعى، والطبيب النفسى، وفيما يلى بعض الإرشادات العامة التى قد يستخدمها المعلمون خلال مرحلة التقييم الأولى للغة الأطفال الذين يظهرون أعراض صعوبة اللغة الشفهية:

١- تحديد التباعد (التباين) ما بين القدرة العقلية الكامنة والتحصيل اللغوى.

٢- تحديد ووصف المجالات التى يعانى فيها الطفل من صعوبات لغوية.

٣- تقييم العوامل النفسية والبيئية والجسميةالمرتبطة بمثل هذه المشكلات.

٤- بناء افتراضات تشخيصية لتحليل أعراض النطق والكلام.

٥- تنظيم وتطوير البرنامج العلاجى لتخفيف نواحى التأخر فى اللغة وكذلك فى صعوبات التعلم النمائية التى قد تسهم فى ذلك التأخر.

أساليب علاج صعوبات اللغة الشفهية:

هناك العديد من البرامج اللغوية الشائعة، والتى استخدمت لتعليم اللغة الشفهية وعلاج صعوباتها وهى تتمثل فى الآتى:

١- برنامج أداة بناء الجملة:

ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية التعبير الشفهى، والإنشاء، وتركيب الجمل بمختلف أنواعها، وفى مختلف الأزمنة (الماضى، المضارع، والمستقبل)، ويستخدم كذلك هذا البرنامج مع المتعلمين ذوى الصعوبة فى استخدام اللغة.

٢- برنامج اللغة:

وهو برنامج صمم فى الأساس من أجل الأطفال ذوى المستوى الاجتماعى الاقتصادى المنخفض، بالإضافة إلى أنه يستخدم للأطفال الذين لديهم مشكلات متنوعة فى اللغة.

٣- البرنامج التدريبى لتوسط اللغة:

وهذا البرنامج قائم على أساس الأنشطة المتعلقة بالمعنى وسياق النص، وقد صمم للأطفال من سن رياض الأطفال، وحتى السنة الثامنة، وهذا البرنامج يحسن الأداء الشفهى واللغوى لمن يتدربوا عليه.

كما أن من أهم وسائل علاج المتعلمين ذوى صعوبات اللغة الشفهية استخدام إستراتيجيات تخاطبية فى سياقات متعددة ومتنوعة، من خلال المناقشة الحوارية بين المتعلمين، حيثُ إن ذلك يجعل المتعلمين فى حالة تفاعل مستمر، مما يكسبهم الثقة والسيطرة على مهاراتهم الحوارية.

الباب الثالث

صعوبات التعلم الأكاديمية

(١٢)

الفصل الثانى عشر
صعوبات القراءة- العسر القرائى
(الديسليكسيا Dyslixia)

الفصل الثاني عشر

صعوبات القراءة - العسر القرائي

(الديسليكسيا Dyslixia)

مقدمة:

القراءة عملية عقلية شديدة التعقيد تمثل أحد مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها لكى يعمل بمقتضاها.

وتعد مهارة القراءة مفتاح النجاح فى المجالات الأكاديمية فى الغالب، وترتبط بإتقان الهجاء والرياضيات، ونقصها قد يعوق الإتقان فى المهارات الأساسية الأخرى، وقد حظيت القراءة بفيض كبير من الأبحاث عن باقى الاضطرابات الأخرى المرتبطة بصعوبات التعلم سواء فى البيئة العربية أم الأجنبية.

فضلاً عن أنها تكسب القارئ القدرة على استخدام كلمات متنوعة لتشير إلى المعنى الذى يقصده أو لتوضيح الكلمات الغريبة. (Mqrgaret , 2005: 320)

ويقع المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى القراءة ضمن المستوى المحبط للقراءة فى التصنيف الذى وضعه إيكول " Eecol 1977" ففى هذا المستوى لا يقدر الطفل على أن يعمل بصورة طبيعية ، وغالبا ما تظهر علية علامات التوتر وعدم الارتياح ، ويكون معدل الفهم لديه حوالى ٥٠ ٪ أو أقل ، ومعدل التعرف على الكلمات ٩٠ ٪ أو أقل.(نصره جلجل، ١٩٩٣: ١٠)

والقراءة تعد أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسى فيها، حيث يرى العديد من الباحثين المتخصصين فى صعوبات التعلم أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسى للفشل المدرسى، فهى تؤثر على صورة الذات لدى المتعلم وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية . وأكثر من هذا فإن

صعوبات القراءة يمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقى، والقلق، والافتقار إلى الدافعية ، وانحسار احترام الآخرين لها.

كما أن القراءة فى المدرسة الابتدائية تشكل جزءاً كبيراً من حياة المدرسة، فالطفل يقرأ فى كل وقت وفى كل مقرراته الدراسية، بحيث يمكن القول بأن القراءة عملية اجتماعية غير مرتبطة بزمن محدد أو مكان معين، وحتى فى الفترات المخصصة للتدريب على المهارات والقدرات المختلفة لعملية القراءة، تتاح الفرصة للطفل لكى يحصل على معلومات تفيده فى تعلم المقررات الدراسية المختلفة.

فالعصر الذى نعيش فيه عصر المعرفة المتفجرة لأن من خلال تلك المعرفة استطاع الإنسان أن يصل بخياله إلى الواقع ومن شواطئ مجهولة الهوية إلى حقائق معلومة الغاية، إنها قصة الإنسانية مع المعرفة التى بدأت بكلمة إقرأ وانتهت بكلمة إقرأ، فالقراءة هى مفتاح المعرفة منها يتزود الإنسان كما يشاء دون ملل أو تعب.

وتصل نسبة صعوبات القراءة كما يذكر فتحى الزيات (١٩٩٨: ٤٥١) إلى ما بين ١٠–١٥ ٪ من مجتمع أطفال المدارس، كما تصل نسبة الأطفال الذين لديهم صعوبات فى القراءة إلى ما بين ٨٥–٩٠ ٪ من مجتمع الأطفال ذوى صعوبات التعلم، ولذا فمن الأهمية بمكان الكشف والتشخيص المبكرين لصعوبات القراءة.

ويشير محمد عبد الرؤوف (٢٠٠١: ٢٨٨) إلى أن القراءة هى أداة الدراسة، ووسيلة التقدم والتحضر، وهى أداة التفكير ومن أجل ذلك أمرنا ديننا الإسلامى بها، فنجد أن أول أية نزلت على نبينا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم إقرأ، فهذا الأمر الإلهى الكريم كان بمثابة إشارة عميقة إلى أن مفتاح الحياة، ومفتاح الدين هو القراءة فمنها تأتى جميع إلخبرات وربما كان لهذا الأمر الكريم أثره فى الكتابات التى تلت ذلك والخاصة بالتذكرة بأهمية القراءة.

ولذلك نجد الطفل يتعلم مع اللغة أسلوب الحياة ونظامها والقيم والمعارف العامة من الحياة، كما يستطيع أن يدرك الكثير عن الآخرين واتجاهاتهم نحوه من خلال

كلامهم عنه أو إليه، ومما لا شك فيه أن نوع علاقات الطفل بالآخرين لا تحدده اللغة فحسب بل تشارك عوامل أخرى كالطمأنينة والشعور بالتقبل والحب، واللغة تساهم بنصيب كبير فى إبراز هذه العلاقات وإكسابهم درجة عالية من الموضوعية.

تعريف القراءة:

يذكر فتحى الزيات (١٩٩٨: ٤٥١) أن القراءة هى جزء من النظام اللغوى، وترتبط ارتباطا وثيقا بالصيغ الأخرى للغة: اللغة الشفهية والمطبوعة، والقراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأساسى والمهم فيها، وتمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسى والمحورى للفشل المدرسى.

ويعرف أحمد عبد الله ومصطفى فهيم (٢٠٠٠: ٥٥) القراءة على أنها: عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التى يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعانى هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة.

كما تعرف كريمان بدير وإميلى صادق (٢٠٠٠: ٩٠) القراءة بأنها: نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب، ونقده، والتفاعل معه، والإفادة فى حل المشكلات، والانتفاع به فى المواقف الحيوية، والمتعة النفسية بالمادة المقروءة.

ويشير نبيل حافظ (٢٠٠٠: ٩١) إلى أن القراءة على أنها: عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التى تستدعى معانى تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ فى صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعانى يسهم فى تحديدها كل من الكاتب والقارئ معاً.

ويرى جمال القاسم (٢٠٠٢: ١١٩) أن القراءة هى نشاط فكرى وبصرى صاحبه إخراج صوت، وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعانى من الأفكار التى تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها .

ويضيف محمد فضل الله (٢٠٠٣: ٦٥) بأن القراءة هى عملية عقلية، وعضوية، وانفعالية، يتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها ونطقها إذا كانت القراءة جهرية، وفهمها، ونقدها والاستفادة منها فى حل ما يصادف من مشكلات.

عملية القراءة:

توصلت الدراسات والأبحاث فى ميدان القراءة إلى بعض النتائج الهامة لمعرفة طبيعة عملية القراءة والأسس النفسية التى تعتمد عليها:

(أ) إن القراءة عملية معقدة جدا تقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة، أى الربط بين اللغة والحقائق، لأن الرموز المكتوبة لا تعدو أن تكون رسمة ما بعيدة فى ذاتها عن الحقائق، وأن القارئ يتأمل الرموز ويربطها بالمعانى، ثم يفسر تلك المعانى وفقا لخبراته، إنه يقرأ رموز ولا يقرأ معانى، وبذلك تكون رؤية الرموز من عمل العين، أما تفسير معناها فهو من عمل العقل، وتكون القراءة عملية يبنى فيها القارئ الحقائق، التى تكمن وراء الرموز، ولا بد من هذا من أن يتصل بالخبرة اتصالا وثيقا، فإذا لم يستطيع القارئ أن يستعين بخبرته لتفسر له تلك الرموز، فإن ذلك يقلل كثيرا من درجة فهمه ما يقرأ.

(ب) إن أهم الأسباب التى أدت إلى تعقيد عملية القراءة أنها تتألف من عدد كبير من القدرات الرئيسية، التى يجب أن يكتسبها المتعلم بالقدرة على فهم المقروء، والقدرة على تعيين موضوع المعلومات المختلفة من القطعة، والقدرة على اختيار مادة القراءة وتقويمها، والقدرة على تنظيمها، والقدرة على الاحتفاظ بما يقرأ، والقدرة على إدراك الأفكار الرئيسية فى القطعة، والقدرة على معرفة الفكرة العامة فيه، والقدرة على التصفح السريع، والقدرة على إتباع التوجيهات والإرشادات المكتوبة والقدرة على قراءة الأنواع المختلفة من المادة.

(ج) إن هناك عوامل جسمية ونفسية تؤثر فى القدرة على القراءة، لأن القراءة

عملية ديناميكية يشترك فى أدائها الكائن كله، وتتطلب منه تحررا عقلياً ونفسياً وجسميا، فإذا أصيب الكائن باضطراب نفسى أو تغيير جسمى أدى إلى خلل فيه، قلت كفايته فى القيام بعملية القراءة.

(د) أصبح من الحقائق الثابتة بالملاحظة واستعمال الأجهزة المختلفة أن العين تتحرك فى أثناء القراءة على طول السطر حركات قصيرة سريعة، وتقف وقفات قصيرة سريعة، ثم يلى ذلك عودة سريعة من آخر السطر إلى أول السطر الذى يليه، وبذلك لا تتحرك العين حركة واحدة مستمرة على السطر، كما كان يظن من قبل.

كما أن عملية القراءة ممثلة بنصفى المخ الكرويين، كما تؤكد الأدلة التى توافرت من نتائج الدراسات السابقة أن بداية تعلم القراءة تسود بنصف المخ الأيمن، بينما تسود القراءة المتقدمة بعد ذلك بنصف المخ الأيسر، وترجع السيادة الأولية لتعلم القراءة بنصف المخ الأيمن إلى التعقيدات الإدراكية. كما أن القراءة أيضاً تعد عملية ديناميكية تحتاج إلى عملية توازن بين العناصر الحسية والنفسية والعقلية، وهذه العملية تشبه حالة التكيف السلوكى للفرد وهو يشتمل على وظيفتين فرعيتين متفاعلتين وهما التمثيل Assimilatio والمواءمة Accomodation ، والتمثيل عملية التغيير التى تطرأ على جوانب البيئة عند تعلم المفردات اللغوية، أما عملية الموائمة فهى عملية توافق يقوم بها الفرد نفسه بحيث يستطيع استقبال المثير اللفظى أو اللغوى والتمثيل هو عملية تلقى المعلومات من البيئة واستخدامها فى نشاط معين موجود بالفعل فى ذخيرة الفرد من الأنشطة، أما المواءمة فتعنى إضافة أنشطة جديدة إلى ذخيرة الفرد أو تعديل أنشطته القائمة استجابة لظروف البيئة.

والقراءة كما ترى كريمان بدير وإميلى صادق (٢٠٠٠: ٩٠) ليست عملية بسيطة، وإنما هى عملية معقدة تشترك فى أدائها حواس وقوى وخبرة الفرد ومعارفه، وذكاؤه، فقراءة جملة بسيطة تستوجب تتبع الخطوات التالية:

١- رؤية الكلمات المكتوبة - يبين أهمية حاسة البصر.

٢- النطق بهذه الرموز المكتوبة يبين أهمية أداة النطق وحاسة السمع.

٣- إدراك معنى الكلمات منفردة ومجتمعة يظهر عمل قابلية التجريد والتعميم.

٤- انفعال القارئ ومدى تأثره بما يقرأ.

و يحدد فتحى الزيات (١٩٩٨: ٤٤٢-٤٤٤) أن عملية القراءة تنطوى على درجة عالية من التعقيد، فهى نتاج لتفاعل عمليات الإدراك السمعى، والإدراك البصرى، والإنتباه الانتقائى، والذاكرة، والفهم اللغوى، ومع ذلك يمكن للمدرسين أن يتفهموا الأسس التى تقف خلف صعوبات تعلم القراءة، ولماذا يجد بعض الأطفال صعوبات فى تعلم واكتساب مهارات طلاقة القراءة إذا كانوا على وعى كاف بالطبيعة المركبة لعملية القراءة، وهناك خمسة مبادئ أو تعميمات أساسية لعملية القراءة تؤثر على تعلمها وهى:

* القراءة يجب أن تتصف بالطلاقة.

* القراءة عملية بنائية تراكمية.

* القراءة عملية إستراتيجية.

* القراءة تقوم على الدافعية.

* القراءة عملية مستمرة مدى الحياة.

كما يُنظر إلى عملية القراءة على أنها: عملية معقدة حيث عندما يقرأ الأطفال لا بد أن يكونوا قادرين على:

١- فهم الرموز الموجودة أمامهم (الملمح الحسى).

٢- إتباع الأشكال المترابطة داخلياً ونحويا (الملمح التسلسلى).

٣- ترجمة وتفسير ما يرونه (الملمح الإدراكى).

٤- ربط الكلمات بخبرات مباشرة لإعطاء معانى للكلمات (الملمح إلخبراتى).

٥– وضع تأويلات وتقييم المادة (الجانب التفكيرى) .

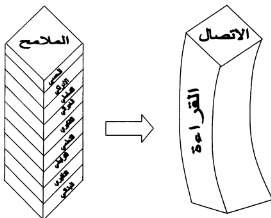
٦– تذكر ما تم تعلمه فى الماضى ودمجه بالأفكار الجديدة (الملمح التعلمى) .

٧– التعرف على الروابط بين الرموز وبين الكلمات ومعانيها (الملمح الترابطى) .

٨– التعامل مع الميول الشخصية التى تؤثر فى مهمة القراءة (الملمح التأثيرى) .

٩– وضع كل شئ معا لإعطاء المادة المقروءة حسا (الملمح البنائى) .

ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالى:



شكل (٢٣) ملامح عملية القراءة.

أنواع القراءة:

اتفق الباحثين والمتخصصين فى مجال اللغة وعلم النفس أن القراءة تنقسم إلى نوعين رئيسيين هما:

(أ)- القراءة الجهرية.

(ب)- القراءة الصامتة.

(أ) القراءة الجهرية:

تعرف كريمان بدير وإميلى صادق (٢٠٠٠: ٩٤) القراء الجهرية بأنها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، ويراعى فيها سلامة النطق، وعدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة، كما يراعى صحة الضبط النحوى، وهى أصعب من القراءة الصامتة.

ويشير محمد فضل الله (٢٠٠٣: ٦٧) إلى أن القراءة الجهرية هى: التقاط الرموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخ لها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليماً.

وتتعدد مزايا القراءة الجهرية سواء من الناحية اللغوية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية أو غير ذلك:

١- من الناحية الانفعالية:

* تعد مجالا مناسبا للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف.

* تمنح المتعلمين الثقة فى أنفسهم والقدرة على مواجهة الآخرين.

* فرصة لرفع معنويات الفرد وسط أقرانه بمنحه فرصة إثبات ذاته.

٢- من الناحية اللغوية:

* هى وسيلة للتمرين على صحة القراءة، وجودة النطق وحسن الأداء.

* عن طريقها تكتشف الأخطاء فى النطق.

* من خلالها تعرف عيوب القراءة والعمل على معالجتها.
* هى فرصة للتدريب على الأداء الصوتى المعبر.

٣- من الناحية الاجتماعية:

* تدريب للتواجد فى المجتمع، ومشاركة الآخرين حواراتهم وأحاديثهم.
* توفر مواقف يتعود من خلالها المتعلم كيفية التعامل مع الجماهير.
* تشعر المعلم بالمسئولية الاجتماعية.

(ب) القراءة الصامتة:

لو أننا تأملنا الأسلوب الذى نستخدمه فى القراءة فى حياتنا اليومية خارج المدرسة أو بعد الانتهاء من مراحل التعلم كلها أو بعضها لوجدنا أن معظم قراءاتنا صامتة وفى هذا النوع يدرك المتعلم ما يقرأه عن طريق البصر دون أن يتلفظ بالمقروء أو أن يجهر به وعلى هذا النحو يقرأ الطفل الموضوع فى صمت ثم يقومه ليتبين مدى فهمه له وإفادته منه، والأساس النفسى لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموز مرئية.

وعن أهمية القراءة الصامتة سواء فى حياتنا المدرسية أو العامة يذكر محمد فضل الله (٢٠٠٣: ٧٠) أن المتعلم إذا تدرب عليها تدريبا كافيا وسيطر على ركنيها: السرعة، والفهم، أمكنه أن يتقدم تقدما كبيرا فى سائر المواد الدراسية، والإنسان بصفة عامة يلجأ إليها فى الغالبية العظمى من حالات القراءة سواء للدراسة أو التسلية، فعدم استخدامها فى كثير من الموقف قد يؤدى إلى الغموض وانعدام النظام وعدم إنجاز العمل إنجازا كاملا.

ويقصد بالقراءة الصامتة تعرف الكلمات والجمل وفهمها دون النطق بأصواتها وبغير تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة، مع مراعاة الفهم ودقته، وإثراء مادة الطفل اللغوية والتذوق، وهى عملية فكرية لا دخل للصوت فيها.(كريمان بدير وإميلى صادق، ٢٠٠٠: ٩٣)

وتعرف القراءة الصامتة أيضاً بأنها استقبال للرموز المطبوعة، وإدراك معانيها فى حدود خبرات القارئ وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقا لفهمه منها. (محمد فضل الله، ٢٠٠٣: ٧١)

وللقراءة الصامتة العديد من المزايا من الناحية النفسية، والاقتصادية، والاجتماعية:

١- من الناحية النفسية:

* أنها تناسب المتعلم الخجول أو المنطوى نتيجة عيوب فى النطق، أوالخائف من الخطأ فى القراءة.

* أنها تشعر القارئ بالحرية فى القراءة يبطىء أو يسرع، يخطىء ويعدل، يتوقف ويستأنف.

* أنها تعود المتعلم على الإعتماد على أنفسهم فى الفهم.

٢- من الناحية الاقتصادية:

* هى أوفر فى الجهد ففيها راحة للسان.

* هى أوفر فى الوقت لأنها أسرع.

٣- من الناحية الاجتماعية:

* من يمارسها يحترم مشاعر الآخرين فلا ضوضاء ولا مضايقات.

* الترابط بين أفراد المجموعة لأن كل منهم يعمل حسابا لراحة الآخرين.

* أنها تساعد القارئ على حفظ أسراره، ويقرؤها دون أن يسمع أحد.

مراحل تعليم القراءة:

ينمو الأطفال بطرق مختلفة بما فى ذلك القدرة على القراءة، وبالتالى فإنه يجب أن يأخذ فى الحسبان خصائص النمو المتنوعة للأطفال إلى جانب المستوى

الذى وصل إليه الطفل فى القراءة، وينمو عند الطفل القدرات والمهارات، ومن تلك القدرات القدرة القرائية مما يؤكد عليه أحياناً أن يسمح نظام الدراسة بتصنيف المتعلمين وتوزيعهم فى مجموعات متجانسة بحيث يوضع كل تلميذ فى الفصل أو المجموعة التى تناسب مستوى قدرته على القراءة.

ونمو الأطفال فى القراءة يمر بعدة مراحل، من أهمها:

١- مرحلة الاستعداد للقراءة:

أكدت الدراسات والأبحاث أن النضج العقلى أو الذكاء له أثره الفعال فى تكون الاستعداد لتعلم القراءة، ولكن ليس معنى ذلك أنه العامل الوحيد لجعل الطفل مستعدا لتعلم القراءة، فنجد دراسات أخرى أكدت علاقة الاستعداد بعمر الطفل وبحالته النفسية والاجتماعية وأهمية لغة الطفل ومقدار نموها، أى أن الاستعداد للقراءة له عوامل مختلفة وثيقة الصلة بعضها ببعض، وكل منها يؤثر فى الأخر ويتأثر به، وتلك العوامل هى:

* الاستعداد الجسمى.
* الاستعداد العاطفى.
* الاستعداد التربوى.
* الاستعداد العقلى.

وهناك بعض السلوكيات التى يستدل منها على أن الطفل قد بلغ استعداده للقراءة:

* تلهفه على النظر إلى الصور.
* الاهتمام بالكتب والقصص والعلامات.
* القدرة على استرجاع الكلمات التى يسمعها.
* حفظ أغنيات الأطفال فى سهولة.

* الإنصات إلى القصص والأحاديث والتعليق عليها.

* المبادرة فى الحديث عن خبراته.

* القدرة على الإنتباه والتركيز.

* محاولة الكتابة.

* إلقاء الأسئلة.

٢- مرحلة البدء الفعلى للقراءة:

تتركز الأسس فى مرحلة البدء الفعلى لتعليم الطفل القراءة حول بيئة الطفل التعليمية، أى حول المنهج الدراسى لتعلم القراءة، والمادة الدراسية، والأسلوب الذى يتبعه المعلم مع الطفل داخل حجرة النشاط لمساعدته على تعلم القراءة وإجادتها والرغبة فيها، على حين نجد أن الاتجاه التربوى المعاصر يهدف الفرد تكويناً سليماً فى النواحى العقلية والعاطفية والتربوية والجسمية.

وتباينت رؤى كلاً من علماء النفس وعلماء اللغة حول الأسس التى يقوم عليها التعلم الفعال للقراءة، إلا أن هذه الرؤى على تباينها قد اتفقت على أن هناك مدخلين أساسيين لتعليم القراءة، على افتراض أن ذوى صعوبات التعلم غالبا ما يجدون صعوبات فى القراءة فى المراحل الأولى، وأيضاً فى المهارات المتقدمة للقراءة، وهذان المدخلان هما الطريقة الكلية والطريقة الجزئية أو التحليلية فى تعليم القراءة وكلاهما له تأثير ملموس على تعلم الأطفال ذوى صعوبات التعلم القراءة.

أولا: الطريقة الكلية فى طريقة تعليم القراءة:

يذكر فتحى الزيات (١٩٩٨: ٤٤٥) أن لتدريس اللغة بالطريقة الكلية أثر يصعب أن تدانيه أى طريقة أخرى فى تعليم القراءة، حيث يتفق اغلب المدرسين على اختلاف أساليبهم التدريسية على فاعلية الطريقة الكلية فى تعليم اللغة عامة والقراءة بوجه خاص، ويبدى هؤلاء المدرسون حماسا بالغ لأهمية هذه الطريقة وتطبيقاتها،

وفى هذا الإطار يمكن تقرير أن الطريقة الكلية قد شكلت المناهج والمقررات الدراسية للقراءة فى المدارس.

ويشير خيرى المغازى (١٩٩٨: ١٦٣) إلى أن نظرية التعلم بالطريقة الكلية هى فلسفة تدريس القراءة التى تؤكد على تعلم القراءة والكتابة، الربط بين القراءة والكتابة، المعنى والفهم، استخدام الأدب الحقيقى وتجنب التمارين والتدريبات مثل تعليمات فك الشفرة.

ثانيا- الطريقة الجزئية أو التحليلية (فك الشفرة) فى تعليم القراءة:

تمثل هذه الطريقة فى تعليم القراءة المنظور الثانى لتعلم القراءة، الذى يؤكد على تدريس وتعليم مهارات القراءة من خلال الأسلوب التحليلى، وتشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يحتاجون إلى تدريس مباشر ومنظم وصريح، ومنها استخدام الحروف الأبجدية وعناصرها ورموزها والموالفة بين الحروف ونطقها.(فتحى الزيات، ١٩٩٨: ٤٥٠)

ويمر الطفل بثلاثة مراحل متتالية حينما يتهيأ لتعلم القراءة هى:

١- المرحلة العشوائية:

غالبا يبدأ اهتمام الطفل بتعلم القراءة بتأمل الصور والرسومات الموجودة فى الصحف والمجلات والكتب التى يقلبها بأصابعه ويسأل الكبار عما تدل عليه، وهو فى أثناء هذا يقوم برؤية عشوائيه غير منظمة للجمل والكلمات والحروف.

٢- مرحلة التمييز:

ويقوم فيها الطفل بتمييز الجمل والكلمات والحروف ومعرفة أشكالها المتباينة مستعينا بالمثيرين السمعى والبصرى من جانب المعلم.

٣- مرحلة التكامل:

وفيها يتمكن الطفل من إعادة قراءة الفقرة ككل ومعرفة مضمونها بعد أن ألم بأجزائها فى المرحلة السابقة.

مهارات القراءة:

هناك أهداف عديدة يجب أن يبلغها المتعلم فى المدرسة الابتدائية، حتى يصبح قارئاً جيداً، ومن هذه الأهداف: القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معانى، والقدرة على القراءة مع الفهم واكتساب المهارة التى تؤهل المتعلم لقراءة نماذج متنوعة، ومن أهم الصفات التى يجب أن يتحلى بها المتعلم ليصبح قارئا جيدا أن يكون لديه القدرة والمهارة التى تمكنه من إدراك الكلمات وفهم معناها.

وعملية تدريس القراءة يمكن أن تنقسم إلى مهارتين للقراءة هما:

(أ) مهارة التعرف على الكلمة:

إن التعرف على الكلمات يعد من القدرات الخطيرة وذلك لغموض اللغة المكتوبة وإذا كانت تلك القدرة عند شخص ما تتسم بالطلاقة فإن ذلك سيمكنه من التركيز على المعنى، وبدون مهارات القراءة التى تسمى مهارات (المستوى الأدنى)، فإن المهارات المعرفية العليا لم تستطع القيام بدورها، والقراء الذين يبذلون مجهودا كبيرا فى التعرف على الكلمة فإن قدرتهم على الفهم تكون قليلة.

ويشير فتحى الزيات (١٩٩٨: ٤٦٠– ٤٦١) إلى أنه يمكن لمدرسى المتعلمين ذوى صعوبات القراءة الجمع بين الإستراتيجيات التى تقدمت أو بعضها، اعتمادا على نمط الصعوبة، ودرجتها أو حدتها، والتداعيات التى تحدثها، والأمر الذى نؤكد عليه هنا هو استمرار عمليات ممارسة المتعلمين ذوى صعوبات القراءة فى التدريب على هذه الإستراتيجيات، حتى يمكن الوصول بهم إلى أن يصبحوا قراء مستقلين، واكتساب المهارات اللازمة للقراءة بطلاقة.

(ب) مهارة فهم القراءة (الفهم القرائى):

إن الهدف من القراءة هو الفهم وهو القدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة، ولذا فإن تعليم القراءة يجب أن يعمل على تنمية قدرات فهم القراءة وأن كثيراً من الإنتباه والتفكير فى مجال القراءة يتركز حول التعرف على الكلمة، ولكن

المشكلات التى تتعلق بفهم القراءة أصعب من أن تحل.

ويذكرفتحى الزيات (١٩٩٨: ٤٦١) أن الفهم القرائى أكثر المشكلات تأثيراً على ذوى صعوبات التعلم، كما أنه أقلها قابلية للعلاج، فالأطفال الذين يتم تدريبهم على مهارات التعرف على الكلمات، وتعالج لديهم هذه المشكلات لا يحرزون تقدما ملموسا أو دالا على اختبارات الفهم القرائى، وتظل حاجاتهم إلى تعلم الإستراتيجيات الفعالة التى تساعدهم على الفهم والتدريب عليها قائمة.

ويؤكد مؤلف الكتاب على أنه ينبغى على المعلم أن يعتنى عناية كبيرة بأساليب الفهم والإستيعاب، وتفسير معانى الكلمات، حيث ترتبط تلك الأساليب بمهارات القراءة لتلاميذ المدرسة الابتدائية، كما يجب على المعلم ألا يسمح للتلاميذ بقراءة الكلمات أو الجمل أو الفقرات دون فهم معناها، ولا شك أن فهم وإستيعاب ما يقرأ، يتوقف على فهم معانى الكلمات وتفسيرها.

*** المكونات التفاعلية للفهم القرائى:**

تقترح النظريات البنائية للقراءة أن الفهم القرائى يعتمد على ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية هى:

(١) القارئ:

تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائى، وتؤثر على قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف، حيث يختلف معدل إقباله على القراءة وفهمه لها ومثابرته عليها، باختلاف العوامل العقلية المتمثلة فى الذكاء والعمليات المعرفية، والقدرات اللغوية والنفس اللغوية، وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى.

(٢) النص موضوع القراءة:

تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية

والموضوعية، من حيث الوضوح والتنظيم وطريقة طباعته وألوانه وتنسيه وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته.

(٣) السياق:

قد تؤثر خصائص سياق القراءة، والظروف البيئية التى تحدث فيها على عملية القراءة، وقد وجد أن المواقف الاختبارية والتوترات التى تصاحبها يمكن، أن تؤثر على الفهم القرائى لدى المتعلمين، ويعتبر الغرض من القراءة جزء من سياق القراءة، فالقراءة فى مجلة بهدف التسلية تختلف عن القراءة فى كتب علمية بهدف التحصيل الدراسى وفهم التفاصيل الدقيقة.

وهذه العوامل الثلاثة التى تناولناها وتفاعلها معا تؤثر على كيفية بناء الفرد لمعنى المادة التى يقرأها، والتفاعل بينها تفاعلا حركيا ينفذ من خلال انتقال القارئ عبر الموضوع الذى يقرأه، وإذا وجد القارئ أن المعلومات الموجودة بالنص تتناقص مع ما لديه من معلومات تصبح هنا القراءة أقل متعة وعندما تصبح المعلومات التى يقدمها للقارئ مألوفة فإن القراءة تتطلب مجهودا أقل.

***عوامل استثارة وتنشيط دوافع الفهم القرائى:**

تقوم عملية القراءة على محاولة فهم المادة موضوع القراءة من خلال ملء الفجوات بين المعلومات المقدمة فى النص المقروء، والمعرفة السابقة أو البناء المعرفى للفرد القائم بالقراءة، ويقوم الفهم القرائى على أعمال عدد من المكونات المعرفية أهمها: التفكير، إلخلفية المعرفية، الميول أو الاهتمامات، طبيعة المادة موضوع القراءة، وفى هذا الإطار هناك عدد من العوامل التى يمكن من خلالها تنشيط واستثارة بواعث الفهم القرائى لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة، وهذه العوامل كما يذكر فتحى الزيات (١٩٩٨: ٤٦٣- ٤٦٥) تتركز على المبادئ التالية:

أ – الفهم القرائى عملية معرفية.

ب – الفهم القرائى عملية لغوية.

ت – الفهم القرائى عملية تفكير.

ث – الفهم القرائى يتطلب تفاعل نشط مع النص.

ج – الفهم القرائى يعتمد على الطلاقة الذهنية.

مفهوم صعوبات القراءة:

إن القراءة لها أهمية كبيرة فى حياة الإنسان ، حيثُ إنه يتعلم من خلالها المعارف بمختلف أصنافها وفروعها، وأى قصور فيها لا يؤثر فيها فقط وإنما يؤثر كذلك فى جميع المجالات الأكاديمية الأخرى.

ويمكن تعريف صعوبات القراءة بأنها اضطرابات عصبية أساسها وراثى فى الغالب، قد تؤثر على اكتساب اللغة ومعالجتها ، ولأنها تتنوع فى درجات حدتها فإنها تظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللغوى بما فيها المعالجة الصوتية ، والقراءة ، والكتابة ، والتهجى ، والخط و الرياضيات ، ولا ترجع إلى نقص الدافعية ، والضعف الحسى ، والفرص البيئية أو التربوية غير المناسبة ، أو ظروف محددة أخرى ولكنها ربما تحدث مقترنة بأى من هذه الظروف.

أسباب صعوبات القراءة:

الإنسان كائن حى اجتماعى ومن هنا تلعب العوامل الجسمية والنفسية والاجتماعية أدوارا بالغة فى تعلمه، والقراءة كنشاط مكتسب بالتعلم يتأثر بنفس العوامل التى تسهم إيجابيا أو سلبيا فى ذلك، ومن هنا وجد العلماء أن أبرز صعوبات تعلم القراءة ما يلى:

أولاً: العوامل الجسمية: وتشمل الآتى:

١– العجز البصرى:

وتتمثل فى قصر النظر أو طوله أو خلل فى عضلات العين، ورغم أن الطفل قد يعتمد على استخدام عين دون الأخرى، أو على المثيرات السمعية واللمسية، إلا أن القراءة العلاجية والتدريبات واستخدام النظارات ضرورى لتصحيح العجز البصرى.

٢- العجز السمعى:

وأبرز مظاهره الصمم والضعف السمعى ويمكن علاج ذلك عن طريق الأساليب السمعية التى تسهم فى الإدراك والتمييز السمعى والإغلاق السمعى وربط الأصوات السمعية المرتبطة بالحروف والكلمات.

٣- اتجاه الكتابة:

فقد تبين للعلماء أن إبدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدى إلى عكس الحروف والكلمات عند النظر إليها، فضلا عن إرباك الطفل ادراكيا وانفعالياً وحركيا.

ومما سبق يتضح أن الأسباب العضوية تعد عاملا مؤثراً فى عملية القراءة، فالقراءة عملية عضوية، ومن ثم فإن أى قصور فى النواحى السمعية أو البصرية أو العقلية أو العصبية أو من ناحية النطق والكلام ومن حيث الصحة العامة يؤدى بلا شك إلى التأخر والضعف القرائى.

ثانياً: العوامل البيئية:

تساهم الظروف البيئية فى الضعف القرائى، فالطفل الذى يعيش فى جو غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية كالمشاجرات بين الوالدين وإهمالهم الطفل، وعدم اهتمامهم بالتعليم أو كثرة عدد الأخوة وضيق المكان كل ذلك وغيره يؤدى إلى التوتر العصبى، والإحساس بعدم الأمان مما يضعف توافق المتعلم مع المدرسة، ويؤدى إلى ضعفه فى القراءة،وكذلك بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافى، والاجتماعى والاقتصادى عامل مؤثر فى مستواه التعليمى ورغبته أو عدم رغبته فى التقدم العلمى، وبالتالى تتأثر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل.

وتشمل العوامل البيئية العوامل المدرسية أيضاً ومن هذه العوامل المدرسية:

* **طرق التدريس:**

صعوبة القراءة قد لا ترجع إلى العوامل السابقة فقط، وإنما يعكس أيضاً فشل المعلم فى إدراكها وتعديل أسلوبه فى التدريس بما يمكن الطفل من التعامل معها بصورة إيجابية فيعوض العجز فى جانب بالاعتماد على جانب آخر، أى أن عدم كفاءة طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وطرق التدريس وإعطاء الواجبات والمتابعة والتقويم والعلاج داخل الفصل لها دور فى صعوبة القراءة لدى المتعلمين.

ونلاحظ أن للمعلم دور بالغ الأهمية فى عملية تعلم القراءة، فقد يؤثر فيها إيجابيا أو سلبيا، والأطفال المحظوظون هم الذين يحظون بمعلم كفء، تم تدريبه بصورة جيدة، وقادر على توفير المناخ النفسى المناسب لعملية التعلم، وتحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة.

ثالثا: العوامل النفسية:

تتعدد العوامل النفسية التى تقف خلف صعوبات التعلم ومشكلات القراءة إلى حد يمكن معه تقرير صعوبة حصر هذه العوامل أو على الأقل تحديد الوزن النسبى لإسهام كل منها فى التباين الكلى لصعوبات القراءة، وربما يرجع ذلك إلى تداخل هذه العوامل وتبادلها فيما بينها فى التأثير والتأثر، ومع ذلك فإن فتحى الزيات (١٩٩٨: ٤٢٧) قد حدد العوامل النفسية التى تقف خلف صعوبات ومشكلات القراءة على النحو التالى:

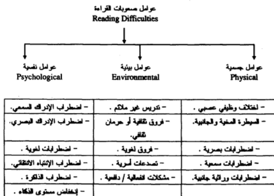
* اضطرابات الإدراك السمعى.
* اضطرابات الإدراك البصرى.
* اضطرابات الإنتباه الانتقائى.

* اضطراب عمليات الذاكرة.

* انخفاض مستوى الذكاء.

ونظراً لان مثل هذه الحالات غير ثابتة فالمعلم وغيره ينبغى ألا يدخر جهدا فى مساعدة هؤلاء الأطفال على التخلص من هذه الحالات النفسية حتى يتبدل لديهم اليأس ثقة، والتشتت تركيز، والقلق اتزان، والخوف اطمئنان، وبالتالى تتحول مشاعرهم السلبية والعدوانية تجاه القراءة إلى اتجاهات ايجابية تجنبهم الضعف القرائى.

وما سبق عرضه من العوامل والأسباب التى تؤدى إلى صعوبات ومشكلات القراءة فإنه يمكن إيجازها فى الشكل التخطيطى التالى:



- اختلاف وظيفي عصبي .	- تدريس غير ملائم .	- اضطراب الإدراك السمعي.
- السيطرة المخية والجانبية.	- فروق ثقافية أو حرمان ثقافي.	- اضطراب الإدراك البصري.
- اضطرابات بصرية .	- فروق لغوية .	- اضطرابات لغوية .
- اضطرابات سمعية .	- تصدعات أسرية .	- اضطراب الإنتباه الانتقائي.
- اضطرابات وراثية جانبية.	- مشكلات انفعالية / دافعية .	- اضطراب الذاكرة .
		- إنخفاض مستوى الذكاء .

شكل (٢٤) العوامل التى تقف خلف صعوبات القراءة .(فتحى الزيات، ١٩٩٨ : ٤٢٢)

مظاهر صعوبات القراءة:

هناك مظاهر للصعوبات القرائية تظهر بشكل واضح على الأطفال حيثُ إن أهم ما يميزهم هو عسر القراءة بنوعيه:

١- عيوب صوتية فى أصوات الحروف، بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات وبالتالى يعانى من عدم القدرة على الهجاء.

٢- عيوب القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهم ينطقون الكلمات فى كل مرة وكأنهم يواجهونها لأول مرة،ولقد تم تحديد بعض المظاهر (الأخطاء) التى يتيز بها الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى القراءة وهى:

أ - الحذف لكلمات كاملة أو الأجزاء منها.

ب - الإدخال لكلمات غير موجودة فى النص أصلا.

ت - الإبدال لكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه.

ث - التكرار لكلمات أو جمل، وخاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها.

ج - حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التى يقرأها.

ح - الأخطاء العكسية، حيث يقرأ المتعلم الكلمة بطريقة عكسية.

خ - القراءة السريعة وغير الصحيحة.

د - القراءة البطيئة جدا بهدف إدراك وتفسير رموز (حروف) الكلمات.

ذ - نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط.

وهناك بعض المظاهر الإضافية الأخرى التى يجب ذكرها والتى تظهر بوضوح خاصة فى الصفوف الابتدائية الثلاث الأولى وهى:

* التعرف الخاطئ على الكلمة.

* القراءة فى اتجاه خاطئ.

* القصور فى القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم.

* صعوبة التمييز بين الرموز.

* صعوبة فى تتبع مكان الوصول فى القراءة وازدياد حيرته وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذى يليه أثناء القراءة.

تشخيص ذوى صعوبات التعلم فى القراءة:

هناك العديد من الطرق المستخدمة فى تشخيص ذوى صعوبات القراءة منها:

١- المؤشرات:

حيث توجد مؤشرات وعلامات عديدة تساعد فى التعرف على المتعلمين ذوى صعوبات القراءة مثل الضعف فى القراءة الجهرية، عدم المقدرة على التركيز والاسترجاع، صعوبة شديدة فى عملية الفهم، بالإضافة إلى أخطاء الإضافة، الحذف، الإبدال، التكرار.

٢- التباعد:

على الرغم من أن محك التباعد يعد أهم معيار لتشخيص صعوبات التعلم، ومن بينها العسر القرائى هو التناقض بين قدرة الفرد على التعلم كما يقيسها اختبارات الذكاء والتحصيل الأكاديمى الحقيقى للطفل، فإن هناك جوانب قصور عديدة قد وجهت إلى هذا المعيار ومنها:

أ)- قلة الاتفاق عل المدى الذى يعتبر عنده التناقض بين قدرة الفرد على التعلم والتحصيل الأكاديمى الحقيقى، والمقصود به هنا العسر القرائى يمثل مشكلة.

ب)- إن المشكلة الأكثر خطورة فى أن القراءات التى يتم الوصول إليها باستخدام معيار التناقض بين نسبة الذكاء، والتحصيل الأكاديمى، لا تؤدى بصورة طبيعية إلى توصيات تتعلق بالتدخل والعلاج.

ج)- معادلات القراءة: وقد اعتمدت الدراسات وأدب البحث فى مجال العسر القرائى فى التشخيص على بعض المعادلات كأساس للتشخيص ومن هذه المعادلات:

(١) معادلة هاريس للعمر القرائى المتوقع: Harris Reading Expectancy Age

العمر القرائى المتوقع = ٢ (العمر العقلى + العمر الزمنى) / ٣

(٢) نسبة القراءة المتوقعة لهاريس : arris Reading Expectancy Quotient

نسبة القراءة المتوقع = (العمر القرائى / العمر القرائى المتوقع) × ١٠٠

(٣) نسبة القراءة لهاريس : Harris Reading Quotient

نسبة القراءة = (العمر القرائى / العمر الزمنى) × ١٠٠

(٤) معادلة بوند وتنكر : The Bond and Tinker Formula

صف القراءة المتوقع =(عدد السنوات المدرسية × نسبة الذكاء) / ١٠٠+ ١

الاتجاهات الحديثة فى علاج صعوبات القراءة:

لقد تعددت الدراسات العلمية فى مجال علاج صعوبات القراءة وصممت البرامج التى تعالج المهارات المختلفة فى القراءة من قبل التربويين وعلماء النفس، ويمكن تصنيف اتجاهات العلاج فى محورين رئيسيين هما:

(أ)- المحور الأول (المداخل الوقائية):

وتتمثل فى الكشف المبكر عن صعوبات القراءة وعلاجها قبل أن تظهر.

(ب)- المحور الثانى (المداخل العلاجية):

ويتضمن محورين فرعيين هما:

١- علاجات صعوبات القراءة النمائية:

وهى تلك البرامج التى تتناول علاج العمليات ما قبل الأكاديمية، والتى تتمثل

فى علاج العمليات المعرفية المتعلقة بالإنتباه والإدراك والذاكرة والتفكير والتى يعتمد عليها التحصيل الأكاديمى، وتشكل أهم الأسس التى يقوم عليها النشاط العقلى المعرفى للفرد، ويعتبر السبب المباشر لعلاج صعوبات القراءة الأكاديمية.

٢- علاج صعوبات القراءة الأكاديمية:

وهى تلك البرامج التى تتناول علاج صعوبات الأداء المدرسى الأكاديمى المتعلقة بمهارات القراءة مباشرة، والتى تتمثل فى علاج التعرف على الأصوات والحروف والكلمات، وفهم المفردات والجمل والفقرات، واستخدام الأفكار وغيرها من الصعوبات.

(١٣)

الفصل الثالث عشر
صعوبات الكتابة - العسر الكتابى (Dysgraphia)

الفصل الثالث عشر

صعوبات الكتابة - العسر الكتابي (Dysgraphia)

مقدمة:

الكتابة هى تراث البشرية التى تضفى على الإنسان إنسانيته وتجعل منه كائناً له تاريخ وحضارة، لا تنتقل فقط من جيل إلى جيل فيستفيد الخلف من خبرة السلف، وإنما تنتشر أيضاً من بلد إلى بلد فيشيع نور المعرفة والعلم، فترتقى البشرية جمعاء. ولذا نجد الشعوب تبدأ تعليمها لأطفالها بتدريس القراءة والكتابة منذ نعومة أظافرهم.

وتعد الكتابة من المهارات الأساسية فى النظام اللغوى إذ تتكامل مع اللغة الشفهية والقراءة فى هذا النظام، وهى تمثل مهارة اتصالية للتعبير عن الذات، وهى أيضاً مهارة تعليمية.

إن مهارة الكتابة تتضمن عدة أبعاد، ولذلك نجد أن العديد من الافراد ذوى صعوبات التعلم فى الكتابة، تكون لديهم صعوبات فى التهجئة وفى التعبير الكتابى، فى مواقف التعليم المدرسى، وكل ذلك من شأنه أن يؤثر تأثيراً بالغاً على التحصيل الدراسى والمستقبل المهنى لهؤلاء الأفراد.

ومهارة الكتابة تتطلب تكامل جميع أنماط معالجة المعلومات (وظائف النصفين الكرويين للمخ) والخبرات السابقة، حيث تعتمد كفاءة وفاعلية الكتابة على مهارة اللغة الشفهية إلى جانب المهارات اللغوية الأخر. حيث يتعين على الكاتب أن يكون قادر على الاحتفاظ ذهنياً بفكرة واحدة خلال صياغته أو تعبيره بالكلمات والجمل عن هذه الفكرة (وظائف النصف الكروى الأيسر)، كما يتعين على الكاتب أيضاً أن يمتلك ذاكرة بصرية وحركية كافية فى توصل الفكرة والأفكار التى يعبر عنها (وظائف النصف الكروى الأيمن)، وتتكامل هذه الأنماط مع الذاكرة مع القدرة على التآزر النفسى العصبى للعلاقة بين العين واليد.

ويعد مايكل بست Myklebust أول من استخدم مصطلح العسر الكتابى (Dys-graphiaصعوبات الكتابة) ليشير فقط إلى الاضطرابات التى تكون رمزية فى طبيعتها، وفى هذه الحالات فإن العسر الكتابى يحدث نتيجة اضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركى.

كما حدد مفهوم عمى الكلمة Word blindness باعتباره حالة تصاحب الإبصار العادى حيث ترى خلالها الحروف والكلمات بوضوح مع عدم قدرة الفرد على تقسير اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ومثل هذه الصعوبة يمكن أن ترجع إلى خلل أو اضطراب فى المنطقة المسؤلة عن تخزين الذاكرة البصرية للكلمات والحروف بالمخ وبصفة خاصة فى جزء ما من النصف الكروى الايسر للمخ.

الأسباب والعوامل المسهمة فى صعوبات تعلم الكتابة:

ترتبط صعوبات التعلم فى الكتابة بعدد من العوامل والمتغيرات التى تسهم فى ظهورها والتى قد تشترك فى عمومها مع صعوبات التعلم بصورة عامة، غير أن هناك بعض العوامل النوعية التى ترتبط بصعوبة الكتابة تكون أكثر اسهاماً من[١] غيرها. وفيما يلى عرضاً لها:

١- العوامل العقلية المعرفية:

إن العديد من الدراسات والبحوث أتفقت على أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم عامة وذوى صعوبات الكتابة خاصة يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التى ترتبط بالكتابة: كالذاكرة البصرية، والقدرة على إدراك العلاقات المكانية، إلى جانب القدرة على الاسترجاع من الذاكرة، كما يعانون من القصور فى النظام المركزى لتجهيز ومعالجة المعلومات وفى وظائف المخ النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة.

٢- العوامل النيوروسيكولوجية:

تلعب العوامل النفس - عصبية وهى تلك المتعلقة بالاضطراب أو الخلل

الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي وخاصة المخ دوراً كبيراً في اضطراب سلوك الفرد، بما في ذلك مجال صعوبات الكتابة. وقد استأثر هذا العامل على الدراسات المبكرة في مجال صعوبات التعلم.

وفي هذا الإطار فإن العديد من الدراسات والبحوث أشارت إلى أن اضطراب النظام السمعي في المخ يؤثر على الإدراك السمعي وبالتالي إدراك الأصوات بشكل مشوش وهذا بدوره يؤدي إلى اضطراب التمييز السمعي فيما بين أصوات الحروف المتشابهة مما يؤدي إلى كتابتها بشكل غير صحيح.

كما أن تلف الفص الصدغي الأيسر للمخ يؤدي إلى اضطراب تحليل وتركيب الأصوات، والكتابة وحفظ الكلمات واسترجاعهابشكل متتابع.

وفي هذا الصدد يذكر عبدالوهاب كامل (١٩٩٦: ٦٤ – ٦٥) أن مايكل بست ١٩٦٥ أشار إلى أن عدم القدرة على تذكر التتابع الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وكذا عدم القدرة على إنتاج وتنظيم الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة يكون راجعاً أو بسبب الاضطراب في وظائف النصفين الكرويين للمخ.

٣- العوامل البيئية:

ويقصد بها العوامل التي تتعلق بكل من المدرسة والمنزل، وفيما يلي عرض لها:

أ- طرق التدريس غير الملائمة:

وتشتمل على الجوانب التالية:

- التدريس القهري الذي لا يحفز ولا يرغّب المتعلم في الدراسة.
- التدريب الخاطيء الذي لا يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة للتلميذ.
- الاقتصار على متابعة كتابة المتعلم في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير ...إلخ.

– التدريس الجماعى لا الفردى الذى لا يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين من قدرات وميول ... إلخ.

ب– استخدام اليد اليسرى فى الكتابة:

بالرغم من وجود تقصير فى التحديد الدقيق للذين يفضلون استخدام اليد اليسرى فى الكتابة فإن حوالى ما يقرب من (٩٠٪) من كل البشر يفضلون استخدام اليد اليمنى مما يعنى أنهم يستخدمون اليد اليمنى فى أداء معظم المهام، وأن حوالى ما يقرب من (٨ – ٩٪) يفضلون ويستعملون اليد اليسرى ، وهناك عدداً قليلً من الأفراد يتراوح ما من (١ – ٢٪) حقاً مختلفون ومعظمهم لديهم توزيع أداء المهام بين اليدين.

ولا يثبت تفضيل أحدى اليدين فى الكتابة قبل عدة سنوات من عمر الطفل، ويلاحظ أن اليد المفضلة لدى الطفل ربما تظهر واضحة مبكراً عند سن ثمانية شهور وعند عمر الثالثة ينمو ويتطور هذا التفضيل بشكل أكبر.

فإذا كان الطفل يستخدم كلتا يديه فإنه يفضل توجيهه نحو استخدام اليد اليمنى لأن هذا هو الوضع الشائع فى الأعم الأغلب سواء فى أنشطة الدراسة أو العمل أو المواقف الحياتية المختلفة. أما إذا كان يستخدم يده اليسرى فلا ينصح بمحاولة إجباره على تغيير يده المفضلة لأن هذا مرتبط بعمل النصفين الكرويين بالمخ ومن ثم فمحاولة إجباره على التغيير قد تجعله ضد مقتضيات تركيبه الفسيولوجى وهذا غالباً – ما يؤدى – فى نشاط الكتابة اليدوية – إلى إعاقة نموها عن طريق عكسه للحروف والأعداد التى يكتبها.

٤– متابعة الأسرة لكتابة المتعلم:

إن الكتابة مهارة وأى مهارة تتطلب تدريب مستمر ومران دائم، ولا شك أن وقت الحصة الدراسية لا يكفى لتدريب المتعلم على الكتابة الصحيحة لذا ننصح أن يتابع ولى الأمر نمو قدرة إبنه على إتقان وتحسين الخط الكتابى لأن الفشل أو الإهمال

فى هذه المتابعة – غالباً – ما يؤدى إلى صعوبات فى الكتابة.

مظاهر صعوبات التعلم في الكتابة:

تشير الدراسات والبحوث التى تناولت صعوبات ومشكلات الكتابة لدى ذوى صعوبات التعلم إلى ما يلى:

١– يغلب على كتابتهم أن جامحة، أو غير عادية، ولا تسير وفقاً للأى قاعدة.

٢– كراساتهم أو دفاترهم وأوراقهم متخمة بالعديد من الأخطاء فى التهجى والإملاء والقواعد.

٣– يميلون إلى تقدير كتاباتم وإدراكها على نحو أفضل من تقديرات المعلمين والاقران والأبناء لها.

كما أن الكتابة باللغةالعربية تتضمن العديد من المظاهرلدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى الكتابة لعل أهمها:

١– عدم القدرة على التفريق بين الحروف المتشابهة التمييز فيما بينهامن إختلافات شكلية.

٢– تغيير رسم الحرف تبعاً لإنفصاله أو اتصاله فى الكلمة الواحدة مع عدم اتساقه من حيث الشكل ومن حيث موقعه فى الكلمة.

٣– إرتباك وعدم وضع النقاط فى أماكنها الصحيحة – أعلى أو أسفل الحرف – مثل (بـ / نـ، تـ / يـ ... إلخ) مما يؤدى إلى الخلط بين تلك الحروف.

تشخيص وتقييم صعوبات الكتابة:

يبدأ المعلمون عادة عملية تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة عندما يلاحظون بأن الاطفال غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومقروء عند مقارنتهم بالأطفال الآخرين ممن هم فى مثل عمرهم الزمنى.

ويتطلب تشخيص صعوبات الكتابة لدى الأفراد عدداً من الفحوص المتكاملة لا تقتصر فقط على الجانب الأكاديمى، وإنما تشتمل أيضاً على الجوانب النفسية والبيئية والجسمية، وهى كما يلى:

١- الفحص النفسى.

٢- الفحص الطبى.

٣- البحث الاجتماعى.

٤- الدراسة التربوية لحالة وأداء المتعلم.

علاج صعوبات الكتابة:

يتضمن علاج صعوبات الكتابة العلاج الطبى الجسمى إذا كان الفرد يحتاج إلى أجهزة تعويضية مثل النظارات والسماعات والأطراف الصناعية بالإضافة إلى العلاج بالعقاقير حسب الحالة المرضية.

كما يشتمل على العلاج والإرشاد النفسى لإذا كان ميل المتعلم للعمل المدرسى سلبياً أو يعانى المتعلم من نشاط زائد. فضلاً عن توجيه الأسرة وإرشادها نحو الإهتمام بمتابعة أداء إبنها فى المؤسسة التربوية وهلى المدرسة.

وهناك أيضاً العلاج التربوى الذى يتم داخل حجرة الدراسة وخارجها بمعرفة المعلم ومن يعأونه ويشتمل على:

١- علاج اضطراب الضبط الحركى.

٢- تحسين الذاكرة البصرية.

٣- علاج صعوبات تشكيل الحروف وكتابتها.

٤- السرعة والتصويب فى كتابة المتعلم.

(١٤)

الفصل الرابع عشر
صعوبات التعلم في الرياضيات
(الديسكلكوليا)

الفصل الرابع عشر

صعوبات التعلم في الرياضيات (الديسكلكوليا)

مقدمة:

تعد الرياضيات من أكثر المواد الدراسية التى يعانى المتعلمين وخاصة فى المرحلة الابتدائية من صعوبات فى تعلمها مما يترتب عليه إلخوف من هذه المادة وتجنب دراستها. كما تعتبر الرياضيات لغة رمزية عالمية شاملة لكل الثقافات والحضارات على اختلاف تنوعها وتباين مستويات تقدمها وتطورها ، فهى لغة أساسيه لكثير من أنماط تواصل وتعايش الإنسان، من حيث التفكير والاستدلال الرياضى ، وإدراك العلاقات الكمية والمنطقية والرياضية ، والأنشطة والعمليات العقلية والمعرفية المستخدمة بها ، وكذلك تقف خلف الكثير من الأنشطة الأكاديمية الأخرى.

وتنبع أهمية الرياضيات من كونها من أهم الأنشطة التدريسية التى تقدم لجميع المتعلمين والتى تمكنهم الاستدلال وحل المشكلات، مستخدمين المعرفة والقواعد والقوانين الرياضياتية وأساليب التفكير الرياضياتى، وتعميم هذه المعرفة على مختلف المناشط الحياتية اليومية.

وغالباً ما تبدأ صعوبات التعلم فى الرياضيات منذ المرحلة الابتدائية وتستمر حتى المرحلة الثانوية وربما تمتد إلى المرحلة الجامعية ، وهكذا فقد تتواصل صعوبات تعلم الرياضيات بجانب مسيرة المتعلم الأكاديمية ، مما قد يؤثر عليه فى حياته بجوانبها المهنية والعلمية.

مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات:

يشير مصطلح صعوبات تعلم الرياضيات أو الديسكلكوليا النمائية Develop-mental Dyscalculia إلى اضطراب معرفى Cognitive Disorder فى مرحلة الطفولة Childhood أو اضطراب الاكتساب السوى Normal Acquisition

للمهارات الحسابية . Arithmetical Skills

وكثيراً ما تستخدم الديسكلكوليا كمصطلح عام يتضمن كل جوانب الصعوبة الحسابية Arithmetical Difficulty. ويختلف مصطلح الديسكلكوليا النمائية عن الاضطراب الرياضى Mathematical Disorder الوارد فى الدليل التشخيصى والإحصائى الرابع للأمراض النفسية والعقلية. (American Psychiatric Association,1994)

فصعوبات تعلم الرياضيات Mathematics Learning Difficulties وذوى صعوبة الرياضيات Math Disabled والديسكلكوليا Dyscalculia وضعف المهارة الرياضية Less Skilled Math وذوى صعوبة الحساب Arithmetic Disabled والضعاف فى حل المسائل الرياضية Poor in Problem Solving كلها مفاهيم تشير إلى مصطلح عام General Term يتضمن صعوبة كل الجوانب الحسابية All Aspects of Arithmetical Difficult .

وبالرغم من ذلك، فقد أظهر التراث النيوروسيكولوجى وجود مصطلح الديسكلكوليا النمائية مقارنة بوجود مصطلح أخر مثل صعوبة تعلم الرياضيات أو اضطرابات الرياضيات.

ويقدم مؤلف الكتاب تعريفاً نيوروسيكولوجياً للديسكلكوليا النمائية ينص على أنها اضطراب بنائى للقدرات الرياضية ناتج عن اختلال هذه المراكز فى المخ ويحدد ثلاث خصائص لهذا التعريف:

١ . الديسكلكوليا النمائية تتضمن اضطراب فى القدرة الرياضية مع وجود مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط فى القدرة العقلية العامة.

٢ . تحدد الديسكلكوليا من خلال العلاقة بين القدرة الرياضية الحالية للفرد، والقدرات الرياضية المعيارية لأقرانه ممن هم فى سنه.

٣ . يختلف العجز الرياضى عند الأطفال اختلافاً واضحاً عنه عند الراشدين.

ويرى زكريا توفيق (١٩٩٣ :٢٦٠-٢٦٢) أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم لديهم مشكلات وصعوبات فى تعلم الرياضيات ، ويؤكد على أن صعوبات تعلم الرياضيات تمثل أكثر صعوبات التعلم شيوعا وانتشارا واستقطابا للاهتمام البشرى على اختلاف أنماطه وتوجهاته ؛ إذ أنها تحتل الدرجة الثانية بعد صعوبات التعلم فى القراءة.

أسباب صعوبات التعلم فى الرياضيات:

تشير الدراسات والبحوث التى اهتمت ببحث العوامل والأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم فى الرياضيات إلى عدم وجود خصائص واحدة تعكس عموميتها لدى الجميع، وعلى ذلك تتعدد أسباب صعوبات التعلم فى الرياضيات ويعرض لها فتحى الزيات (١٩٩٨: ٥٤٩ -٥٥١) فيما يلى:

١- ضعف أو سوء الإعداد السابق فى الرياضيات.

٢- القصور الواضح فى إدراك العلاقات المكانية.

٣- عدم القدرة على عد سلسلة من الأشياء المصورة عن طريق الإشارة إليهم.

٤- صعوبات فى فهم وقراءة المشكلات الرياضياتية.

٥- الافتقار الواضح إلى اختيار واستخدام الإستراتيجيات الملائمة فى حل المشكلات الرياضياتية.

٦- قلق الرياضيات الذى يمثل عائقا أمامهم والذى قد يؤدى إلى اتجاهات سالبة نحو الرياضيات.

مظاهر صعوبات التعلم فى الرياضيات:

إن أفضل الإشارات للتعرف على المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى الرياضيات من خلال الأخطاء الأكثر شيوعا بينهم والتى يمكن تصنيفها إلى:

* **أخطاء فى التنظيم المكانى:** وتتضح فى تبديل الأعداد التى يحتويها العمود الواحد مثل تبديل عددين محل بعضهما وعدم معرفة الاتجاه الصحيح للعملية وبخاصة فى عملية الطرح، وتعنى عدم معرفة العدد المطروح منه.
* **أخطاء إجرائية:** وتظهر فى إجراء وتنفيذ العمليات الرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة ... إلخ من العمليات الأخرى.
* **أخطاء الوصف البصرى:** وتظهر فى قراءة المشكلات الرياضية التى تحتوى على علامات عشرية مثل ترك العلامة أو عدم معرفة مكانها.
* **الإخفاق فى تعديل الوضع النفس – تربوى:** وتظهر عندما تحتوى المسألة على عمليتين رياضيتين أو أكثر.
* **الحركة الكتابية:** وتظهر فى أداء المتعلمين الكتابى فى الرياضيات.
* **الذاكرة:** حيث تظهر معظم الصعوبات فى الرياضيات من الإخفاق فى تذكر الحقائق العددية الأساسية من الذاكرة.
* **الحكم والاستدلال:** وتظهر فى عدم القدرة فى الحكم على مدى صحة أو خطأ بعض العمليات ، وعدم القدرة على الاستدلال والاستنتاج السليم.

كما أن المتعلمين ذوى صعوبات تعلم الرياضيات لديهم قصور فى القدرة الحسابية ، فمعدل تعلمهم يكون منخفض فى الرياضيات، حيث يعتبرون أقل كفاءة من أقرانهم وذلك فى أغلب الأحوال، يرجع ذلك الإخفاق إلى عاملين رئيسين:

١ – العامل المعرفى:

يتسم المتعلمين ذوى صعوبات التعلم بقدرات معرفية محدودة ، فهم على درجة من البطء فى إدراك العلاقات، ولاسيما حينما يتم التعبير عنها على نحو رمزى أكثر من كونه محدداً، فضلاً على ذلك فلديهم صعوبة إضافية فى عملية أحداث انتقال المعرفة إلى حدود المواقف العلمية ، وعلى ضوء هذه الصعوبة فإن لديهم ميلاً

لاستخدام الأنامل والحواجز كدعامات لفترات طويلة.

٢ – بيئة المنزل:

تشير معظم المؤشرات إلى أن غالبية المتعلمين ذوى صعوبات التعلم من بيئات لا تتوافر لهم فيها استيعاب الأفكار الأساسية ، ويرجع ذلك إلى خلو بيئتهم من المثير أو الحافز ، كما أنهم يتعلمون فى ظل عدم وجود امتيازات كثيرة ، فالخبرات المدرسية التى يمرون بها فى الرياضيات ليست على درجة كبيرة من التشويق والإثارة إذا لم تقوم المدرسة بتوفير العلاج المناسب لهم فى بداية الأمر ، وغالبا ما تكون المدارس غير مدركة للمبادئ الأساسية للاستعدادات الحسابية ، ومن ثم تكون بداية التعلم الطبيعى مبكرة للغاية وتأتى درجة تأخر المتعلمين ذوى صعوبات التعلم من بيئة المنزل الفقيرة والذى يزيد من سوء الأمر تلك القدرة الفكرية المحدودة والتى سرعان ما تأخذ الطابع التراكمى وتستمر فى التزايد فى حين عدم التصدى لها.

علاج صعوبات التعلم في الرياضيات:

بدايةً لابد من القول بأن هناك إرتباطاً وثيقاً لا يمكن فصله بين العملية التشخيصية والعملية العلاجية، فالأولى بطبيعة الحال تؤدى إلى الثانية. ولا يمكن بديهياً أن يكون هناك علاج حقيقى دون تشخيص مسبق فضلاً أن التشخيص الدقيق ييسر عملية التدخل العلاجى.

ولقد استخدمت طرق وإستراتيجيات عديدة لعلاج صعوبات التعلم فى الرياضيات، ولكل طريقة منطلقاتها وأسسها وإجراءاتها وسوف نعرض لها فيما يلى:

١– طريقة التعلم الإيجابى:

وهى طريقة تستند إلى فاعلية المتعلم ذى الصعوبة فى التعلم وتفاعله مع المعلم والدرس وقيامه بالأنشطة التعليمية اللازمة.

٢- طريقة التدريس المباشر:

وهى طريقة تستند إلى التكامل بين تصميم المنهج وطرق التدريس، وتسير هذه الطريقة وفق أربع خطوات هى:

* تحديد أهداف إجرائية من تدريس مادة الرياضيات يستهدف تحقيقه.
* تحديد المهارات الفرعية التى نحتاج إليها لتحقيق الهدف.
* تحديد أى المهارات سابقة الذكر يعرفها المتعلم ذى الصعوبة فى التعلم.
* رسم خطوات الوصول إلى تحقيق الهدف.

٣- طريقة الألعاب الرياضياتية:

وهى طريقة يتم فيها تنفيذ نشاط وممتع وهادف يقوم به المتعلم ذى الصعوبة فى التعلم أو مجموعة من المتعلمين ذوى صعوبات التعلم بقصد إنجاز مهمة رياضياتية محدد فى إطار قواعد معينة للعبة مع توافر التعزيز لدى المتعلم للإستمرار فى النشاط.

(١٥)

الفصل الخامس عشر
صعوبات التعلم فى العلوم

الفصل الخامس عشر

صعوبات التعلم في العلوم

تعتبر مادة العلوم من أكثر المواد الدراسية فائدة وقيمة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم لأنها توسع خبراتهم المحدودة وتمدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لحياتهم وتنمى لديهم مهارات حل المشكلات من خلال أنشطة التعلم الملموسة واليدوية.

وبذلك فتعليم العلوم يحسن من مقدرة ذوى صعوبات التعلم على حل مشكلاتهم وإعطاء الفرصة للمشاركة الاجتماعية مع أقرانهم المتعلمين العاديين، وتمكينهم من المهارات التعليمية الأساسية لفهم الظواهر المحيطة بهم، أى أن تعليم العلوم يمكن أن يسهم فى معالجة بعض أوجه القصور لديهم .(Jones et al, 1997: 151 - 163) وعلى ذلك يجب تدريب المتعلمين على أساليب تعليمية متباينة لتعلم مادة العلوم، والتى تعمل بدورها على تحسين التحصيل الدراسى، ويترتب على تدريب ذوى صعوبات التعلم تبعاً للإستراتيجية المفضلة أو أسلوبهم وأنماطهم المفضلة فى معالجة المعلومات، قدرة المتعلمين على تخطى ما لديهم من صعوبات فيصبحوا قادرين على استخدام المهارات الضرورية لتحسين تحصيلهم الدراسى.

كما نجد أنه فى الأونة الأخيرة قد ازداد الاهتمام بعلوم المستقبل ومنها مادة العلوم، ونتيجة لذلك ازداد الاهتمام بكيفية اكتساب المتعلمين لهذه العلوم بطريقة وظيفية تساعدهم على تطبيق العلوم فى الحياة اليومية، مما يبعد عن أذهانهم فكرة أن العلم للامتحان فقط وليس للاستخدام العلمى، وعلى الرغم من هذا الاهتمام فإن تدريس العلوم لا يزال يعانى من بعض أوجه القصور التى تجعل المتعلمين لا يشتركون بصورة فعالة فى الحوارات و المناقشات الجماعية التى تعزز من القدرات المعرفية والتحصيلية لديهم خاصة من يعانون من صعوبات فى التعلم.

ويشير سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ج: ٦٤) إلى أن المهتمين بتعليم العلوم وتدريسها يسعون إلى تطوير وتحديث طرق وإستراتيجيات تدريس العلوم، حيث

تستدعى طبيعة مادة العلوم وجود العديد من المداخل التى تساعد على إدراك العلاقات المتشابكة بين الحقائق والمفاهيم والتعميمات العلمية، مما يزيد من فعالية عمليتى التعليم والتعلم.

حيث تشمل صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، صعوبات تعلم فى القراءة وصعوبات تعلم فى الكتابة وكلاهما متمثلان فى قصور بالمعالجة اللغوية للمعلومات، وصعوبات تعلم فى الرياضيات متمثلة فى قصور بالمعالجة المنطقية للمعلومات، بالإضافة إلى صعوبات تعلم المواد الأكاديمية الأخرى مثل مادة العلوم حيث يجد المتعلمين صعوبة فى إستخدام الإستراتيجيات اللازمة لفهم المادة الدراسية وتذكر معلوماتها مثل إستراتيجيات تنظيم المعلومات وربط الأفكار وتحديد المعلومات الهامة.

ولم تحظ الصعوبات الخاصة بالعلوم بقدر كاف من الاهتمام من قبل الباحثين إذا قورنت بالصعوبات الأكاديمية الأخرى كالقراءة والكتابة والرياضيات .. إلخ.

وقد أكدت ذلك جنسبرج (Ginsburg, 1997: 20)حيث ذكرت أن معظم الباحثين فى مجال صعوبات التعلم قد ركزوا على صعوبات التعلم فى مجال القراءة مما ترتب عليه قلة الاهتمام بالصعوبات الأكاديمية الأخرى.

ويرى سينثيا وآخرين (Cynthia et al, 2000: 30 - 33)أن العديد من المتعلمين لديهم صعوبات تعلم فى مادة العلوم، فهم يعانون من استخدام الحواس فى تعلم المبادئ العلمية، وتعلم المصطلحات العلمية، وكذلك رؤية التطبيقات العلمية خلال مواقف الحياة.

ومن الملاحظ أن مادة العلوم وخاصة منهج العلوم للصف الثانى الإعدادى من المواد الأكاديمية التى تعتمد فى تعلمها على الحواس بالدرجة الأولى وارتباط المفاهيم العلمية بواقع المتعلم بالدرجة الثانية، وهذان الشرطان إن لم يتوفرا يجد المتعلمون صعوبة فى التعلم.

ولقد أجريت عدة دراسات في مجال صعوبات تعلم مادة العلوم فمنها ما تناول تشخيص الصعوبات فقط ومنها ما عنى بالتشخيص وتقديم العلاج.

ففى دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٢) والتى استهدفت تشخيص المتعلمين ذوى صعوبات التعلم وكذا التعرف على العلاقة بين ذوى صعوبات التعلم فى العلوم وأقرانهم العاديين فى الاندفاع / التروى ، وسعة الذاكرة ، والدافع للإنجاز، واشتملت عينة الدراسة على (٥٣) تلميذاً وتلميذة من المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم بالصف الثانى الإعدادى كما اشتملت عينة الدراسة أيضاً على (٦٠) تلميذاً وتلميذة من العاديين، وباستخدام اختبار تشخيصى واختبار تحصيلى فى مادة العلوم أشارت النتائج إلى أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يتميزون بانخفاض التحصيل الدراسى.

وفى دراسة أجراها أندرمان (Anderman, 1998) للكشف عن أثر البيئة المدرسية على تحصيل المتعلمين ذوى صعوبات تعلم العلوم والرياضيات، وذلك على عينة قوامها (٤٦٤) تلميذاً وتلميذة منهم (٢٩٦) ذوى صعوبات تعلم، (١٦٨) من المتعلمين العاديين، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة فى البيئة المدرسية بين المتعلمين ذوى صعوبات التعلم والعاديين، والتى بدورها تؤثر فى تحصيل مادتى الرياضيات والعلوم.

أما دراسة سُليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ج) فقد أجريت للتعرف على النمط المسيطر فى معالجة المعلومات لدى الأفراد ذوى صعوبات تعلم مادة العلوم تبعاً لنوع الجنس ومستوى حدة صعوبة التعلم مقارنةً بالعاديين، وذلك على عينة قوامها (١٢٦) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين ذوى صعوبات تعلم (٦٣) تلميذاً وتلميذة، (٦٣) تلميذاً وتلميذة من العاديين من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى بإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، وباستخدام اختبار تحصيلى فى مادة العلوم وكذا مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير المعدل توصلت الدراسة إلى أن النمط المسيطر فى معالجة المعلومات لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم هو النمط

الأيمن أما العاديين فكان يسيطر لديهم النمط الأيسر.

وفى مجال تقديم برامج علاجية لصعوبات تعلم العلوم لدى المتعلمين فقد قام حمدى البنا (٢٠٠٠) بإجراء دراسة للتحقق من فعالية التدريس باستخدام الإثراء الوسيلى على التحصيل وتعديل بعض الأنماط المعرفية للتلاميذ المتفوقين ذوى صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية، وذلك على عينة قوامها (٣٥) تلميذاً تلميذة من المتعلمين المتفوقين ذوى صعوبات تعلم العلوم بالصف الثانى الإعدادى من مدرستى شجرة الدّر الإعدادية بنات ومدرسة المنصورة الإعدادية بإدارة غرب المنصورة التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى أن للإثراء الوسيلى دور هام وتأثير فعال – عند استخدامه من خلال محتوى العلوم – فى زيادة تحصيل المتعلمين المتفوقين ذوى صعوبات تعلم العلوم وبالتالى التغلب على هذه الصعوبات.

وأجرى محرز الغنام (٢٠٠٠) دراسة لتشخيص وعلاج ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم، وذلك على عينة قوامها (٨٤) تلميذاً ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم منهم (٤٢) تلميذاً كمجموعة تجريبية، (٤٢) تلميذاً كمجموعة ضابطة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بمدرستى أبو بكر الصديق، وخالد الطوخى بالمنصورة، وتوصلت النتائج إلى أن تدريس العوم بإستراتيجية التعلم التعاونى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم يساعد فى تكوين صورة إيجابية عن قدراتهم الأكاديمية فى مجال التحصيل الدراسى فى مادة العلوم ومن ثم التغلب على بعض صعوبات تعلم مادة العلوم لهذه الفئة.

وقامت نعيمة حسن وسحر محمد (٢٠٠٠) بدراسة لتنمية المهارات التعاونية والقدرة على اتخاذ القرار والتحصيل الدراسى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بإدارة مدينة نصر التعليمية بمحافظة القاهرة، وباستخدام اختبارات للمواقف التعاونية والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسى فى العلوم توصلت الدراسة إلى وجود تحسن وارتفاع دال إحصائياً فى التحصيل الدراسى لتلاميذ المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم.

وفى دراسة جوريرا (Guerrera, 2002) والتى هدفت إلى اختبار فعالية التعليم القائم على حل المشكلات مع الأفراد ذوى صعوبات التعلم فى العلوم ، وذلك على عينة قوامها (٢٤) من ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحسين مهارات التفكير وسهولة حل المشكلات بالكمبيوتر لدى ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم.

أما دراسة وائل فراج (٢٠٠٢) فقد أجريت للتحقق من أثر برنامج تدريبى للتغلب على صعوبات تعلم مفاهيم مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وذلك على عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادى تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية (١٢٩) تلميذاً، والثانية ضابطة (١٤١) تلميذاً، وباستخدام اختبار تشخيصى لصعوبات تعلم مادة العلوم وكذا برنامج تدريبى للتغلب على صعوبات تعلم مادة العلوم أسفرت النتائج عن وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى بالنسبة للتحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

وفى دراسة يسرى دنيور (٢٠٠٥) والتى أجراها بهدف النهوض بمستوى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم إلى مستوى أقرانهم العاديين فى التحصيل الدراسى والاتجاه نحو مادة العلوم، وذلك لدى عينة قوامها (١١٦) من تلاميذ وتلميذات الصف الثانى الإعدادى بإدارة شرق المنصورة التعليمية بمحافظة الدقهلية منهم (٤٧) ذوى صعوبات تعلم فى مادة العلوم، (٦٩) من العاديين ، وباستخدام اختبار تحصيلى فى مادة العلوم وكذا مقياس الاتجاه نحو العلوم أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تحسن وارتفاع دال إحصائياً فى التحصيل الدراسى لتلاميذ المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم بمقارنتهم بتلاميذ المجموعة الضابطة ذوى صعوبات التعلم فى الاختبار التحصيلى فى العلوم ككل.

وأجرى خيرى المغازى ووليد خليفة (٢٠٠٦) دراسة للكشف عن فعالية برنامج قائم على نموذج دن لأساليب التعلم فى التحصيل الدراسى لمادة العلوم والاتجاه نحوها لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم فى العلوم والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من

(٥٢) من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإعدادى منهم (٢٦) ذوى صعوبات تعلم فى العلوم، (٢٦) من العاديين، وباستخدام برنامج تعليمى قائم على نموذج دن لأساليب التعلم أشارت النتائج إلى أن البرنامج المستخدم كان له تأثير إيجابى لدى عينتى الدراسة (ذوى صعوبات تعلم العلوم والعاديين) كما أنه أشبع بشكل كبير حاجات ذوى صعوبات التعلم مما أظهر استفادتهم منه بشكل كبير، رغم استفادة العاديين منه أيضاً.

وأخيراً قامت زبيدة قرنى (٢٠٠٦) بإجراء دراسة للتحقق من فعالية برنامج متعدد الوسائط قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل الدراسى لذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم، وذلك لدى عينة قوامها (٥١) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادى، وباستخدام اختبار تحصيلى فى مادة العلوم وكذا مقياس الذكاءات المتعددة أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تحسن وارتفاع دال إحصائياً فى التحصيل الدراسى لتلاميذ المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم بمقارنتهم بتلاميذ المجموعة الضابطة ذوى صعوبات التعلم.

وثمة عدد من الدراسات التى توصلت إلى وجود علاقة مؤثرة بين اتجاه تجهيز ومعالجة المعلومات وصعوبات تعلم العلوم ومنها دراسة نبيلة شرّاب (٢٠٠٣) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم وأقرانهم العاديين فى عمليات تجهيز المعلومات لصالح العاديين. وأخيراً توصلت دراسة سليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ج) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم وأقرانهم العاديين فى أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ لصالح العاديين.

فى ضوء ما سبق ينصح مؤلف الكتاب بضرورة الاهتمام بتشخيص المتعلمين ذوى صعوبات تعلم مادة العلوم والعمل على التغلب عليها أو التخفيف من حدتها قدر الإمكان حيثُ إن صعوبات تعلم مادة العلوم لم تحظ بقدرٍ كافٍ من الاهتمام من قبل الباحثين إذا ما قورنت بالصعوبات الأكاديمية الأخرى.

الباب الرابع
صعوبات التعلم
الاجتماعية والانفعالية

(١٦)

الفصل السادس عشر
الصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم

الفصل السادس عشر

الصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم

مقدمة:

تعد ظاهرة صعوبات التعلم Learning Difficulties إحدى الظواهر التعليمية المقلقة والتى لاقت إهتماماً كبيراً من الباحثين، نظراً لتزايد أعداد الأفراد الذين يعانون منها فى جميع المراحل المختلفة من الحياة، كما تمثل صعوبات التعلم منطقة قلق فى الحيز النفسى للمتعلم تتراكم حولها المشكلات الانفعالية والاجتماعية.

وفى هذا الصدد تشير نصرة جلجل (٢٠٠١: ٧٦) أن البعد الاجتماعى للمتعلمين ذوى صعوبات التعلم يمثل جانباً مهماً تتم دراسته بصورة جيدة داخل مجال صعوبات التعلم، فمع بداية السبعينات أوضح عدد كبير من الباحثين أن العديد من المتعلمين ذوى صعوبات التعلم لديهم صعوبات الاجتماعية بالإضافة إلى مشكلاتهم الاجتماعية، وبالرغم من أن المفهوم الأساسى لذوى صعوبات التعلم بتركيزه على صعوبات التحصيل لا يشتمل على إحتمالية إرتباطات إجتماعية وإنفعالية، فإن العديد من الدرسات والدراسات والبحوث لأكدت على أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم تكون لديهم مخاطرة كبيرة بالنسبة لقصور المهارات الاجتماعية عن أقرانهم العاديين.

ولما كانت صعوبات التعلم تؤثر على الجانب الأكاديمى للفرد فإن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية تستمد أهميتها من تأثيرها الكبير على معظم المواقف الحياتية للفرد، ومن هذا المنطلق يرى مؤلف الكتاب أنه قد حان الوقت الآن أن نهتم بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعدم عزلها عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، حيثُ إن من خصائص الأفراد ذوى صعوبات التعلم وجود قصور فى جانب أو أكثر من الجوانب الاجتماعية أو الانفعالية التى تؤثر بدورها فى صعوبات التعلم.

مفهوم صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

يشـير فتحى الزيات (١٩٩٨: ٦٠٧) إلى أن فوجن وهاجر (Vaughn & Haager, 1994) قدر عرّفا المتعلمين ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بأنهم المتعلمين الذين لا يتفاعلون إيجابياً مع الآخرين ، فهم آخر المتعلمين الذين يُختارون فى الأدوار والمواقف التفاعلية الجماعية القائمة على تعاون وتضافر جهود أقرانهم بسبب أنهم أقل تقبلاً من أقرانهم ومعلميهم، وحتى عندما يحاول بعض هؤلاء المتعلمين أن يبدأ أو ينشىء تفاعلاً اجتماعياً مع المعلم أو الزملاء، فإنهم يجدون نوعاً من التجاهل أو الإعراض، ومن ثم تتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم وسلوكيأتهم إلى أن تكون مضطربة أو عدوانية أو غير فعالة.

وتذكر سعدة أبوشقة (١٩٩٤: ٦) أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم أقل إنصاتاً للمعلم، ويقضون وقتاً أكثر فى السلوك غير الأكاديمى بالمقارنة بأقرانهم العاديين، كما أنهم أقل إلتزاماً بتنفيذ إرشادات المعلم داخل حجرة الدراسة، ولديهم عدد أقل من الأصدقاء، وهم أقل إحتفاظاً بأصدقائهم.

ويشير فويلر (Voeller, 1994: 525) إلى أنه ليس شرطاً أن جميع المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات إجتماعية وإنفعالية، بل قد تكون المهارات الاجتماعية والانفعالية أحد مظاهر تفوق البعض منهم، وعلى الرغم من ذلك فإن عدد من الدراسات والبحوث إلى أن ثلث المتعلمين ذوى صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية يعانون من صعوبات فى السلوكيأت الاجتماعية والانفعالية.

ويرى المؤلف أن السنوات التعليمية المبكرة بالنسبة للطفل العادى تعتبر فترة إنجازات نفسية ومعرفية كبيرة، لكنها تكون فترة كآبة بالنسبة للطفل ذى صعوبات التعلم، ففى الوقت الذى يكتسب فيه معظم الأطفال الثقة بالنفس والشجاعة والمهارة الاجتماعية، قد نجد طفلاً آخراً منعزلاً عن أقرانه ولا يستطيع التعامل مع أقرانه وحساس للآخرين والحديث معهم ويفتقر لإقامة علاقات إجتماعية صحيحة معهم،

ويرجع ذلك إلى عدم تمكن الطفل من مجاراة زملائه فى حجرة الدراسة، فينظر نظرة دونية لذاته تؤدى به إلى التوتر المستمر مما يجعله يشعر بالإهانة وعدم الإحساس بالأمن النفسى، فيُظهر سلبية واضحة فى سلوكيأته الاجتماعية والانفعالية تجاه أقرانه ومعلميه، وينعكس ذلك بدوره على علاقاته بوالديه وإخوته أيضاً، وإذا رجعنا إلى تعريفأت صعوبات التعلم نجد أن معظمها حملت بين طياتها اضطرابات أو قصور المهارات الاجتماعية كصعوبة نوعية من صعوبات التعلم. ومن هنا نرى أنه قد آن الأوان أن نهتم كباحثون بالصعوبات الاجتماعية والانفعالية لدى المتعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة.

أبعاد صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

حاول المؤلف أن يصل إلى أبعاد صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية التى يتعرض لها المتعلم فى المواقف التعليمية وذلك من خلال قراءاته الناقدة وإطلاعه على التراث السيكولوجى والدراسات والبحوث الخاصة بمجال صعوبات التعلم، حيثُ إن مؤلف الكتاب متخصص فى هذا المجال حيث حصل على درجتى الماجستير والدكتوراه فى مجال صعوبات التعلم، وأستنتج أن هذه الأبعاد تظهر فى حالة قصور أداء المتعلم فى واحدة أو أكثر من المهارات الآتية:

١- مهارة قبول التعليمات والتوجيهات:

وهى وعى الفرد بآداب السلوك الاجتماعى، والحرص على التصرف بطريقة لائقة فى المواقف الاجتماعية، كما تتطلب أداء الأدوار الاجتماعية، مع الثقة بالنفس والقدرة على التكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة. (أسامة أبوسريع، ١٩٩٧: ٢٠٦)

٢- النمط العام:

يشير فتحى الزيات (١٩٩٩: ٥) إلى أن النمط العام هو مجموعة الخصائص السلوكية التى تدل على إنحراف الفرد عن المتوقع فى النشاط العقلى العام أو بتحصيله

العام أو الانفعالية العامة عن المتوسط فيهما أو أيهما بالنسبة لعمره أو صفه.

٣- مهارة الإلتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها:

ويقصد بها قدرة الفرد على تلبية الإحتياجات والمساهمات فى المباريات والأدوات واللوازم والإحتياجات المادية، وتقديم إقتراحات للمشكلات التى تواجه المجموعة، وتزكية إقتراح التعاون المشترك والمتبادل إذا كان هناك خلاف حول القواعد. (معتز سيد، ٢٠٠٠ : ٢٥٤)

٤- مهارة التواصل الانفعالى:

يشير هشام الحناوى (٢٠٠٠ : ٢٩٨) إلى أنها قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر بفاعلية، والإصغاء الجيد، وطرح الأسئلة، والتمييز بين ما يفعله فرد ما وما يقوله وبين حكمك أنت وإنفعالك ، والتعبير عن موقفك الذاتى بدلاً من لوم الآخرين.

٥- مهارة الإستماع وعدم مقاطعة الآخرين:

يرى المؤلف أنها حالة يركز فيها الفرد تركيزاً تاماً على الفرد الآخر دون التدخل بآرائه فى الحديث.

٦- مهارة المشاركة الاجتماعية:

يرى المؤلف أنها قدرة الفرد على إبداء النصح للآخرين للحد من الممارسات غير المرغوب فيها، ويعتبرها مؤشر لقياس مستوى التوافق الدراسى للمتعلم داخل المؤسسة التعليمية.

أسباب صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

إن مشكلة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية شأنها شأن المشكلات التربوية الأخرى إذا عُرفت أسبابها أمكن التدخل العلاجى لحلها. ومن هنا أهتم العديد من الباحثين أمثال: فتحى الزيات (١٩٩٨)، أشرف عبدالبر (٢٠٠٤)، وطه هنداوى (٢٠٠٧) بالوقوف على العوامل والأسباب التى تكمن خلف صعوبات التعلم

الاجتماعية والانفعالية ووجدوا أن هذه العوامل الأسباب تنقسم إلى:

١- عوامل وأسباب نيورولوجية:

وترجع هذه الأسباب إلى الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي والاضطراب الوظيفي للنصفين الكرويين بالمخ، حيث إن عدم سلامة الجهاز العصبي المركزي يؤدى إلى عدم الرضا وفشل المحاولات الذاتية فى التغلب على الإحباط وتتولد محاولات مضادة فى تالاتجاه كالشعور بالدونية، غير أن مؤلف الكتاب يرى أن إرجاع صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إلى الخلل الوظيفي للجهاز العصبي المركزي يجب الأخذ به بشيء من التريث والحذر حيث إنه لا توجد دلراسات وبحوث - فى حدود إطلاع المؤلف - تقوى هذا الاتجاه، إلا أن هناك إتفاق بين النظريات المختلفة على أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية تعود إلى أسس نيورولوجية تشاركها عوامل أخرى جينية.

٢- عوامل وأسباب أخرى:

وهذه العوامل والأسباب تنظر للصعوبات الاجتماعية والانفعالية على أنها ما هى إلا آثار جانبية للصعوبات الأكاديمية التى يعانى منها المتعلمين، وتتمثل هذه العوامل فى:

أ- إن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هى نتيجة لتكرار مرور المتعلمين ذوى صعوبات التعلم بخبرات الفشل الدراسى أو الأكاديمى مما يجعل نظرة معلميهم وآبائهم وأقرانهم لهم أنهم دون المستوى، وهذا يؤثر بدوره على تقديرهم لذواتهم فيتجهون إلى الإنسحاب من المواقف الاجتماعية والأكاديمية ذات الطبيعة التفاعلية.

ب- إن الدراسات والبحوث التى أجريت على العلاقة السببية بين التحصيل الأكاديمى ومفهوم الذات بإعتبار أن أحدهما سبب والآخر نتيجة والعكس، توصلت إلى أن قيمة (ف) باعتبار التحصيل الأكاديمى سبباً ومفهوم الذات نتيجة، كانت أكبر بصورة واضحة منها عند إفتراض أن مفهوم الذات سبب والتحصيل الدراسى نتيجة.

ج- إن إسهام التحصيل فى التباين الكلى للفروق الفردية فى تالتوافق الشخصى والاجتماعى أكبر من إسهام مفهوم الذات فى الذات فى التباين الكلى لها (أى للفروق فى التوافق الشخصى والاجتماعى).

د- إن الوزن النسبى لمفهوم الذات الأكاديمى فى التباين الكلى للفروق الفردية فى مفهوم الذات أكبر الأوزان النسبية التى تشكل مفهوم الذات الكلى.

هـ- إن التحصيل الدراسى والمستوى الأكاديمى هما أو أحدهما المحدد لمركز المتعلم فى كل من الأسرة والمؤسسة التعليمية (مدرسة/ جامعة)، وبين الأقران، وفى إطاره تتحدد كافة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، وهذه التفاعلات تتباين تأثيراتها وفقاً لتباين المستوى التحصيلى أو الأكاديمى للمتعلم، فتزيد من تقدير المتعلم لذاته ومن ثم يشعر بالفخر والزهو والإعتزاز فى حالة إذا كان متفوقاً أو متميزاً، وتؤثر تأثيراً سالباً على المتعلم فينخفض تقديره لذاته ومن ثم يشعر بالخزى والخجل والإهانة ويتجنب مواجهة الآخرين فى حالة إذا كان مستواه الأكاديمى منخفضاً (ذو صعوبة تعلم).

مما سبق يرى المؤلف أن هناك تداخلاً بين صعوبات التعلم الأكاديمية والصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم ومن ثم تتداخل الأسباب، فلربما أن تكون إحداها سبباً والأخرى نتيجة لها.

الخصائص السيكولوجية لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

لعل السؤال الذى ينمو مع تعمق المعرفة ما خصائص ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية؟ فقد كشفت نتائج الدراسات والبحوث الأجنبية على أن هذه الفئة لديهم عدد متنوع من الخصائص النفسية منها: أنهم يبدون عجزاً أو قصوراً واضحاً فى التفاعل بإيجابية مع أقرانهم فى مختلف مواقف وصور التفاعلات والعلاقات الاجتماعية، وأيضاً يكوّنون صورة سالبة عن ذواتهم، ولديهم تقدير منخفض للذات يؤدى بهم إلى الشعور بالدونية ... وغيرها من الخصائص، ومن

الصعوبة بمكان أن تجتمع هذه الخصائص جميعها فى فرد واحد.

ويعرض المؤلف فى السطور القادمة لأهم الخصائص السيكولوجية المحورية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والتى ذكرها فتحى الزيات (٢٠٠٨ ب: ٥٣ – ٥٥) على النحو التالى:

١– النشاط الحركى الزائد:

يقصد بالنشاط الزائد أو الإفراط بالنشاط قيام الطفل بنشاط حركى مفرط لا غرضى أو بلا هدف فى الغالب purposeless يكون مصحوبا بقصر سعة الإنتباه short attention span لدى الطفل وسهولة تشتته easily distracted ويتصف سلوك الطفل غالبا بأنه اخرق أو أحمق clumsy ونزق سريع الغضب أو الانفعال irritable والتململ أو الاستياء.

٢– عدم تركيز الإنتباه وشرود الذهن:

يجد بعض المتعلمين ذوى صعوبات التعلم مشكلات وصعوبات فى استمرار التركيز على المثير الهدف أو النشاط، عندما تتداخل معه أنشطة أخرى منافسة فى نفس المجال البصرى أو السمعى، حيث يسهل تشتت هؤلاء أو افتقادهم الإنتباه أو التركيز. وتشير نتائج تحليل (٢٥) خمس وعشرين دراسة تناولت الأنماط السلوكية لذوى صعوبات التعلم داخل الفصول المدرسى، مقارن بأقرانهم من غير ذوى صعوبات التعلم، إلى دلالة الفروق بينهم فى تشتت الإنتباه.

٣– إنخفاض مفهوم وتقدير الذات:

يغلب على المتعلمين ذوى صعوبات التعلم أن يكونوا اقل ثقة بذواتهم , كما يفتقرون إلى مفهوم ايجابى للذات، وقد وجد Black,1974 إن مفهوم الذات لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم منخفض عن مفهوم الذات لدى أقرانهم من المتعلمين العاديين، كما لاحظ Black إن مفهوم الذات يرتبط على نحو موجب بالتحصيل الأكاديمى. ومعنى ذلك أن المتعلمين الأقل تحصيلا يميلون إلى أن يكونوا من ذوى

مفهوم الذات المنخفض، أى أن صورة الذات لديهم هى صورة سالبة.

٤- السلوك العدوانى:

السلوك العدوانى والتخريبى من أكثر الخصائص النفسية للأطفال المضطربين سلوكياً شيوعاً. فعلى الرغم من أن استجابات العنف والعدوان تنبثق كوسائل لحل المشكلات فى المراحل العمرية المبكرة لدى جميع الأطفال، إلا أنها تحدث بشكل مبالغ فيه لدى الأطفالالمضطربين سلوكياً. والعدوان هو إلحاق الأذى إما بالأشياء أو نحو الذات أو نحو الآخرين. واستخدام العقاب وسيلة لضبط السلوك العدوانى يؤدى إلى زيادة سلوك العدوان عند الطفل.

٥- الإعتمادية المفرطة:

يكتسب العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم الإفراط فى الاعتمادية أى زيادة الاعتماد على الآخرين overdependence كالآباء والمدرسين وغيرهم عن طريق طلب مساعدات غير عادية أياً كانت طبيعة الأنشطة التى يمارسونها، ودائماً يتعلل هؤلاء الأطفال بعجزهم أو عدم قدرتهم على ممارسة الأنشطة التى يمارسها أقرانهم ,متقمصين الإحساس بالعجز أو العجز المكتسب أو الإفراط فى الاعتمادية.

٦- السلوك الإنسحابى:

أن السلوك الانسحابى هو نتيجة لفشل المتعلمين فى إجراء أى تفاعل اجتماعى وشعورهم بالافتقار إلى القدرة على منافسة اقرأنهم بسبب تكرار فشلهم الأكاديمى. وقد يتجه البعض من هؤلاء المتعلمين - ذوى صعوبات التعلم - إلى الوحدة والعزلة الاجتماعية، وقد يؤدى هذا إلى عدم القدرة على التفاعل ايجابيا مع أقرانه أو مع الكبار ممن يتعاملون معه. إن التأثيرات السلبية للانسحاب الاجتماعى وعدم النضج لا تقل عن تأثيرات السلوك العدوانى والأنماط السلوكية غير التكيفية الأخرى. ويتفاعل بشكل قليل جدا مع الأقران.

٧- سوء التكيف الإجتماعي:

يرتبط سوء التكيف الاجتماعي بعدم الامتثال للقوانين، والتعليمات أو النظم الاجتماعية، وتجاوز حدودها، والقيام بالأفعال التى لا يرضاها المجتمع، والاعتداء على التعليمات المدرسية أو غيرها. فالفرد الغير متكيف اجتماعياً فى نزاع دائم مع القيم التى يجب التعامل معها واحترامها فى المجتمع والمدرسة. ولقد استخدم مصطلح الانحراف الاجتماعى Socialized Delinquent ومصطلح المريض اجتماعياً Socibath للدلالة على سوء التكيف الاجتماعى.

تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

تعنى كلمة تشخيص Diagnosis الفهم الكامل الذى يتم على خطوات، لاكتشاف مظهر أوشكوى، أوتحديد أحد جوانب نموالفرد أوسلوكياته. والتشخيص عملية ديناميه، تبدأ بمرحلة أولية يمكن عن طريقها تجميع المعلومات والمعارف، وتنتهى بفعل ختامى تتكامل فيه التشخيصات الجزئية فى بناء وحدة متكاملة تصور واقع الفرد واحتياجاته وجوانب القوة والضعف عنده، كما تتضمن وضع الخطة التدريبية والعلاجية الملائمة.

ويرى كثير من المربين والمتخصصين فى مجال صعوبات التعلم أن عملية تشخيص صعوبات التعلم يجب أن تتم بواسطة نظام العمل اليومى والملاحظة المقصودة من خلال السجل المدرسى الخاص بالمتعلم والذى يرافقه لحين إنهائه المرحلة التعليمية.

ويتم التشخيص فى صورة إجراءات، للحكم على طبيعة صعوبة التعلم لدى الفرد إن وجدت، وكذلك للكشف عن سببها المحتمل. فالتشخيص يجب أن يسهل وييسر الوصول إلى القرارات المتعلقة بالمعالجة.

ويمكن الاستناد إلى عدد من العوامل والتى يمكن أن تساعد على تشخيص

المتعلمين ذوى صعوبات التعلم حددها سيد أحمد عثمان (١٩٩٠: ٣٠-٣٢) وتتضمن ما يأتى:

* ضرورة الوصف التفصيلى للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات.
* سجل المدرس المحتوى بيانات عن تحصيل المتعلم.
* تقدير ما يمتلكه المتعلم من مهارات أو خبرات ، أو معرفة بالخبرات الجديدة.
* سلامة الطفل جسمياً وحسياً وعصبياً.
* الكشف المبكر عليهم من قبل المدرسة للتعرف على الصعوبة لديهم وبالتالى تحويلهم إلى الهيئات والمؤسسات الخارجية لعلاجهم واتخاذ اللازم.

وقد بيّن كيرك وكالفانت (١٩٨٨: ٤٤٤) أن خطوات تشخيص المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم، تتضمن ست خطوات، هى كالتالى:

الخطوة الأولى: التعرف على المتعلمين ذوى الأداء المنخفض، سواء فى المنزل أو فى المدرسة ، عندما يتقرر بأن أداء المتعلم ينخفض عن مستوى أقرانه.

الخطوة الثانية: ملاحظة ووصف سلوك المتعلم ،فى ضوء ما يستطيع عمله وما لا يستطيع عمله داخل الفصل الدراسى.

الخطوة الثالثة: معرفة ما إذا كانت هناك عوامل داخلية أوخارجية تسهم فى مشكلة المتعلم داخل الفصل الدراسى.

الخطوة الرابعة: تحديد طبيعة المشكلة ،متمثلة فى وجود اختلاف بين التحصيل والقدرة العقلية.

الخطوة الخامسة: الصياغة التشخيصية التى من شأنها تفسير وتحديد العوامل التى تبدو بأن لها علاقة بصعوبة التعلم لدى الفرد.

الخطوة السادسة: إقتراح البرنامج العلاجي القائم على التشخيص السالف ذكره.

ويلخص محمد حجاجي (٢٠٠٣: ٤٩) خطوات تشخيص صعوبة التعلم في الخطوات التالية:

١- تحديد الصعوبة من حيث كونها عامة أوخاصة، وكذلك درجتها، من خلال استخدام الاختبارات العقلية الملائمة، وتلك التى تقيس السلوك التكيفي والتحصيل الدراسى عامة ،والتحصيل فى المواد الدراسية (القراءة والكتابة والهجاء والحساب) بصورة خاصة.

٢- تحديد طبيعة المشكلة بالضبط ،من خلال تقييم الأداء الفعلى للطفل ،لمعرفة ما يستطيع عمله، ومالا يستطيع عمله. وهنا يمكن الاستعانة بتقارير المعلمين وملاحظاتهم.

٣- تحديد العوامل العضوية والنفسية والبيئية المرتبطة بصعوبات التعلم التى يواجهها الطفل،وذلك من خلال نتائج الاختبارات المختلفة ،وتقارير التاريخ الأسرى والخلفية الأسرية، وكذلك التقارير الطبية المتعلقة بالحالة الصحية للطفل، وذلك لاستبعاد وجود أية إعاقات (عقلية - حسية - انفعالية) تكمن خلف الصعوبة.

٤- تقديم بعض الفروض حول تشخيص حالة الطفل، بناءً على البيانات المتوفرة عن طبيعة المشكلة والعوامل المرتبطة بها، والتى تم تحديدها من خلال الخطوات السابقة.

٥- اقتراح البرنامج العلاجى المناسب للطفل، بناء على عملية التشخيص،وعلى الفروض التى سبق تقديمها، وكذلك بناء على التنبؤ بمستقبل الحالة.

وثمة تكنيكات ومقاييس لتقييم المهارات الاجتماعية والانفعالية منها ما يلى:

١- تقديرات المعلمين:

حيثُ إن المعلم هو الأقدر فى الحكم على طلابه ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية داخل حجرة الدراسة.

٢- ترشيحات الأقران:

وفيها يتم قياس إتجاهات الأقران نحو الفرد، وتفضيلات مشاركة الفرد فى عدد من الأنشطة المختارة.

٣- تقدير الأقران:

وهى طريقة تعتمد على تقدير جميع المتعلمين فى حجرة الدراسة لبعضهم وفقاً لطريقة ليكرت.

٤- المقابلة:

وفيها يتم الحوار والمناقشة، حيث تعطى فرصة كبيرة للفاحص لفهم المفحوص وتكوين صورة كاملة عن شخصيته ونظرته المستقبلية.

٥- الملاحظة:

وهى تقدم معلومات فى مواقف حية تفيد فى تفسير النتائج التى يتم التوصل إليها وربطها بنتائج أخرى.

٦- أدوات التقدير الذاتى:

يستخدم أسلوب التقرير الذاتى كأداة لقياس التوافق الشخصى والاجتماعى، حيث تعكس المفاهيم الخاصة بالسلوك، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذى أعده فتحى الزيات (٢٠٠٠)، وبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم من إعداد فتحى الزيات (٢٠٠٣).

*** بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم إعداد / فتحى الزيات (٢٠٠٣):**

أعدت بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم التى بين أيدينا، والتى تنطوى على درجات عالية من الصدق والثبات، بهدف تقدير تسعة أنماط من الصعوبات الموضحة فيما بعد، حيث شملت هذه المقاييس أكثر الخصائص السلوكية المرتبطة تماماً بأنماط صعوبات التعلم المختلفة، التى تشيع وتتواتر من حيث التكرار والديمومة والأمد لدى ذوى الأنماط المختلفة من صعوبات التعلم، التى شملتها مقاييس التقدير الحالية، والتى أجمعت الدراسات والبحوث التى أجريت فى هذا المجال على شيوعها وتواترها لديهم.

وأنماط الصعوبات التى تقيسها مقاييس التقدير التشخيصية هى:

١ – صعوبات التعلم النمائية.

٢ – صعوبات التعلم الأكاديمية.

٣– صعوبات السلوك الاجتماعى والانفعالى. والمتمثلة فى:

أ– صعوبات الإنتباه.

ب– صعوبات الإدراك البصرى.

ج– صعوبات الإدراك السمعى.

د– صعوبات الإدراك الحركى.

هـ– صعوبات الذاكرة.

و– صعوبات القراءة.

ز– صعوبات الكتابة.

ح– صعوبات الرياضيات.

م– صعوبات السلوك الاجتماعى والانفعالى.

وصف مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم:

تم إعداد مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للاستخدام فى الكشف والتشخيص لذوى صعوبات التعلم من المتعلمين من الصف الثالث حتى الصف الثالث الإعدادى، وهى مقاييس تقدير ثابتة وصادقة من النوع معيارى المرجع وتتكون من تسعة مقاييس مستقلة منها خمسة مقاييس تتناول اضطراب العمليات المعرفية، المتمثلة فى:الإنتباه، والإدراك البصرى، والإدراك السمعى، والإدراك الحركى، والذاكرة وثلاثة أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة فى القراءة، والكتابة، والرياضيات، والمقياس السابع منها يتناول اضطرابات السلوك الانفعالى والاجتماعى.

كل مقياس يتكون من ٢٠ بندا تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم فى المجال النوعى المعين، وعلى القائم بالتقدير قراءة كل بند وتحديد على أفضل نحو ممكن مدى انطباق مضمون السلوك الذى يصفه البند على المتعلم موضوع التقدير دائماً = ٤ أكثر تكراراً، نادراً =١ .

وقد تم اختيار بنود كل مقياس من خلال الخصائص السلوكية التى كشفت عنها نتائج الدراسات والبحوث والكتابات النظرية حول الصعوبات النوعية الخاصة فى التعلم، والتى تم تحكيمها والتأكد من صلاحيتها من قبل عدد من المحكمين البارزين فى مجال صعوبات التعلم وكذلك من خلال التحليلات الإحصائية الملائمة للبنود.

وقد استهدف من إعداد هذه المقاييس مساعدة القائمين بالتشخيص التعرف (أى تشخيص) الصعوبات الخاصة فى التعلم لدى الأفراد موضوع التقدير، اعتماداً على الخصائص السلوكية التى تعكس عمليات التجهيز والمعالجة الداخلية المرتبطة بالصعوبات النوعية الخاصة فى التعلم كما أكدتها الدراسات والبحوث المتعلقة. ولهذه المقاييس طبيعة كمية تقويمية، حيث إنها تتكون من تقديرات المعلمين والأخصائيين الإكلينيكيين لأنماط محددة من السلوك ترتبط بصعوبات التعلم التى تمت ملاحظتها فى مواقف تدريسية أو إكلينيكية حقيقية .

وهذه التقديرات (أى القيم المعطاة من جانب القائمين بالتقدير الذين يعرفون الشخص موضوع التقويم) تستخدم للكشف فى إطار كمى عن أنماط سلوك الفرد فى المجالات التسعة التى تقيسها هذه المقاييس• وهذه البيانات الكمية تم تحويلها إلى درجات معيارية، ومئينيات تم الحصول عليها باستخدام المعالجات الإحصائية الملائمة.

والافتراض الأساسى الذى بنيت عليه مقاييس التقدير هو تقدير السلوك الظاهر القابل للقياس والملاحظة والحكم الموضوعى الذى يعكس مدى كفاءة العمليات العقلية المعرفية المحددة التى يُعتقد أنها ضرورية للأداء العقلى المعرفى، وكذا كفاءة المهارات الأكاديمية المستخدمة فى اللغة– المنطوقة والمكتوبة – والرياضيات والسلوك الاجتماعى والانفعالى.

ونظراً لأن هذه العمليات ذات طبيعة داخلية غير مرئية invisible فإن الكشف عنها وتشخيصها من خلال هذه المقاييس يعد إسهاما بالغ الأهمية بالنسبة للفرد، والقائمين بالتقدير، والمجتمع، حيث تعكس مدى كفاءة الطريقة التى يعالج بها الفرد المعلومات الأساسية فى المجالات التسعة المشار إليها.

استخدامات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم:

لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم نمطين من الاستخدامات:

الأول: وهو الأكثر أهمية إمكانية استخدام مقاييس التقدير التشخيصية فى تشخيص الصعوبات النوعية الخاصة فى التعلم فى أحد أو أكثر من المجالات التسعة المتمثلة فى: الإنتباه، والإدراك، والذاكرة و القراءة، والكتابة، والرياضيات، والسلوك الاجتماعى والانفعالى، من خلال مقارنة الدرجات التى يحصل عليها الفرد موضوع التقدير، مع درجات عينة تقنيين مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم وتحليل بروفيل الدرجات. ويمكن استخدام مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم إلى جانب الأساليب القياسية الأخرى لتأكيد التشخيص الفارق لصعوبات التعلم.

كما يمكن استخدامها كأداة للبحث العلمى، حيث يفتقر مجال صعوبات التعلم افتقاراً حاداً لأدوات صادقة، وثابتة، وذات معايير علمية، يعتمد عليها فى إجراء الدراسات والبحوث القابلة للتعميم، بسبب هلامية إجراءات التعرف على الأفراد ذوى صعوبات التعلم وتباينها فى الأنظمة المختلفة.

ويمكن للمعلمين استخدام مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم فى فحصهم للتلاميذ ذوى المشكلات الأكاديمية، كما يمكن لأخصائيى التربية الخاصة فى صعوبات التعلم، وأخصائيى التشخيص استخدام مقاييس التقدير التشخيصية كجزء من تقويمهم، أو كمصدر للبيانات يعتمد عليها فى التشخيص الفارق، كما يجد الأخصائيون النفسيون فى مقاييس التقدير دعماً للمقاييس والاختبارات المقننة التى يجرونه.

ومما سبق يرى مؤلف الكتاب أن التشخيص الدقيق يؤدى بالضرورة إلى علاج صحيح وفعال، كما يتضح تعدد الطرق والمحكات المستخدمة فى تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وذلك لتعدد الفروع من العلوم المختلفة التى تناولت هذا الموضوع مثل الطب، التربية، علم النفس التربوى، علم النفس العصبى المعرفى، علم الأعصاب.

التدخل السيكولوجي لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

يوجد العديد من الإستراتيجيات والتطبيقات التى يمكن من خلالها التدخل للتعامل مع الصعوبات الاجتماعية والانفعالية للمتعلمين ذوى صعوبات التعلم، ويمكن إجمال هذه الإستراتيجيات فيما يلى:

١- دعم وبناء مفهوم للذات أكثر تماسكاً:

يمكن تحقيق ذلك من خلال تقديم خبرات ومواقف للإنجاز الأكاديمى يحقق المتعلمين من خلالها النجاح، ومن الإستراتيجيات التى يمكن إستخدامها لدعم وبناء مفهوم للذات أكثر تماسكاً الآتى:

أ- التدريس بفاعلية.

ب- الدعم والتشجيع.

ج- وضع أهداف مناسبة مع تقديم التغذية الراجعة.

٢- بناء وتطوير المهارات والكفايات الاجتماعية:

يجب أن نستخدم مختلف الأساليب والإستراتيجيات التى من خلالها يكتسب المتعلمين المهارات والكفايات الاجتماعية المناسبة، وذلك عن طريق:

أ- دعم صورة الذات والإدراك الإيجابى لها.

ب- الوعى بمحددات ومعايير وضوابط النضج الاجتماعى.

ج- التدريب على مختلف المهارات والإستراتيجيات الاجتماعية لدعم إكتسابها.

د- دعم بناء وتطوير الحساسية الذاتية للآخرين ومراعاة مشاعرهم.

هـ- العمل على إكساب المتعلمين ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية المهارات والإستراتيجيات الاجتماعية.

٣- تطوير وتعديل دور المدرسة فى دعم وتعزيز السلوك الاجتماعى:

المدرسة ليست فقط ذات أهداف أكاديمية وإنما هى مؤسسة تربوية تستهدف بناء المتعلم فى كافة جوانب شخصيته، ومنها الجوانب الاجتماعية والانفعالية، ولذا يجب أن يكون دور المدرسة متعدد الجوانب ومتعدد الأبعاد، يستهدف دعم وتعزيز السلوك الاجتماعى المرغوب، وتهيئة البيئة المدرسية الملائمة التى يمارس من خلالها المتعلم مختلف المهارات والعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى.

٤- دعم وتكامل التنسيق والتعاون بين المنزل والمدرسة:

يجب إيجاد وإتاحة فرص كافية لدعم وتكامل التنسيق والتعاون بين المنزل

والمدرسة، وهذا يعد ضرورياً للمتعلمين العاديين فما بالنا بالمتعلمين ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، حيث إن هذا التنسيق والتعاون يؤدى إلى مساعدة هؤلاء المتعلمين على التغلب على تجاوز هذه الصعوبات الاجتماعية والانفعالية.

صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي:

إن كلام العديد من المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يتغاير بحدة مع أقرانهم العاديين خلال مهارات المحادثة. حتى لو كان المظهر الخارجي للمتعلمين ذوى صعوبات التعلم يظهر أنه لا يوجد فرق بينهم وبين المتعلمين العاديين. ومع ذلك عادة ما يتكشف لنا فروق نوعية وكيفية دقيقة بينهم.

والقصور فى المهارات الاجتماعية غالباً ما تكون من أكثر الصعوبات التى يعانى منها المتعلم فى الحياة، والصعوبات الاجتماعية لا يمكن أن تكون بعيدة عن أن تسبب الصعوبات الأكاديمية. كما أن الصعوبات الاجتماعية تؤثر على مجمل حياة الفرد، فى المدرسة، وفى المنزل، ووقت اللعب. الدراسات والبحوث تشير إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية، ويفتقرون أيضاً إلى الحساسية للآخرين، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية و يعانون من الرفض الاجتماعى. (Lerner, 1997: 543)

وبالنسبة للمتعلمين ذوى الصعوبات الاجتماعية والانفعالية فمن الواضح أن اضطراب النمو الانفعالى والاجتماعى لديهم يشكل أحد أهم الخصائص المميزة لهم. فهم يسيئون التصرف فى المواقف الاجتماعية، ويشعرون بعدم الكفاية الشخصية، ولا يستطيعون إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين وهم يميلون إلى إظهار الاستجابات غير الاجتماعية، والعدوانية، والتخريبية، وعدم الطاعة وما إلى ذلك. (جمال إلخطيب ومنى الحديدى، ٢٠٠٥: ٢٣١)

وفى هذا الصدد يذكر يوسف القريوتى وآخرين (٢٠٠١ :٢٨٣) أن معظم الأشخاص ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية تحصيلهم الأكاديمى فى

المدرسة منخفض مقاساً باختبارات التحصيل المدرسية الرسمية وغير الرسمية، فهم في العادة يحصلون أقل مما هو متوقع من عمرهم العقلي، وقليل منهم من يحصلون على درجات عالية في التحصيل الدراسي.

ويرى العديد من الباحثين والمربين انه لا يكفي أن نتعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الآثار الانفعالية والاجتماعية المترتبة على هذه الصعوبات. حيث تؤثر الصعوبات الانفعالية والاجتماعية على مجمل حياة الفرد. فبينما تؤثر الصعوبات الأكاديمية على مركز الفرد في المجالات الأكاديمية، فإن الصعوبات الانفعالية والاجتماعية ذات تأثيرات متباينة ومتعددة على مختلف جوانب الشخصية.

ويرى ليرنر (Lerner, 1997: 544) أن نمو واكتساب مهارات الإدراك الاجتماعي يسير جنباً إلى جنب مع نمو واكتساب المهارات الأكاديمية ، كالقراءة و اللغة والرياضيات حيث يكتسب المتعلم خلال مراحل نموه مهارات التقدير والحكم من خلال مقارنة النتائج الفعلية المترتبة على السلوك الاجتماعي أو على الفعل بالنتائج المتوقعة، اعتمادا على التغذية المرتدة وتعديل الأنماط السلوكية بما يتوافق مع ردود هذه الأفعال. والأفراد الذين يعانون من مشكلات وصعوبات الإدراك الاجتماعي يغلب أن يكون لديهم صعوبات في التعامل مع ردود هذه الأفعال. ويكونون غير قادرين على استقراء الدلالات والمؤشرات والرموز والمواقف الاجتماعية. ومدى ارتباطها بالموقف كما أنهم يكونون غير قادرين على تكييف مواقفهم وسلوكياتهم بما يتمشى مع نتائج مقارنات النتائج الفعلية المترتبة على السلوك بالنتائج المتوقع.

العلاقات بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

يشير فتحي الزيات (٢٠٠٨ ب: ٧٢ – ٧٣) إلى أن العلاقات بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هي علاقات تخضع لنماذج سببية تقوم على التأثير والتأثر، حيث تشكل صعوبات

التعلم النمائية المحددات الرئيسية لصعوبات التعلم الأكاديمية، كما أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هى إفرازات لإستمرار صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية دون تدخل سيكولوجى.

(١٧)

الفصل السابع عشر
المهارات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم

الفصل السابع عشر

المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم

مقدمة:

تعد المهارات الاجتماعية أحدى عوامل الصحة النفسية الهامة للفرد لما لها من دور بارز فى عملية التوافق الاجتماعى، كما أنها ترتبط مع العديد من أبعاد الصحة النفسية كالتوافق النفسى، والثقة بالنفس، وتقدير الذات. كما تعتبر معياراً من معايير السوية، وسبيلاً لتحقيق الإيجابية ، وأساساً لكل المكتسبات المادية والمعنوية، من بناء الشخصية إلى التفاعلات الاجتماعية وممارسة المهارات الحياتية بجودة عالية.

والمهارات الاجتماعية تمثل مع القدرات العقلية جناحى الكفاءة والفاعلية فى مواقف الحياة ، والتفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به ؛ فالمهارات الاجتاعية ترتبط بالنواحى العقلية للفرد ، حيث القصور فى التفاعل الاجتماعى يختلف باختلاف مستوى الذكاء العام ؛ فمع انخفاض الذكاء تتزايد عزلة الفرد ، كما تتزايد صعوبة التفاعل الاجتماعى ، وتنخفض القدرة على التخاطب والتواصل مع الآخرين ؛ إن المهارات الاجتماعية لها دور مهم فى زيادة التحصيل الأكاديمى والتفاعل الشخصى للطلاب ، حيث تأكد أنه توجد علاقة بين بعض أبعاد المهارات الاجتماعية والقدرة الإبداعية لدى المتعلمين . ومن هانا فإن ضعف المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يؤثر سلباً فى التحصيل الأكاديمى لديهم ، كما أن ضعف الإنجاز الأكاديمى لدى هؤلاء المتعلمين يؤثر سلباً على المهارات الاجتماعية لديهم.(سليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ و:١٠٧)

ويرى العديد من الباحثين والمربين أنه لا يكفى أن يتم التعامل مع صعوبات التعلم بمعزل عن تأثير المهارات الاجتماعية Social Skillsالمترتبة على هذه الصعوبات ، وتمثل المهارات الاجتماعية أحدى الأسس الهامة الضرورية للتفاعل الاجتماعى ، والنجاح اليومى فى الحياة الواقعية مع الأقران والمدرسين ، وكافة

الأشخاص الآخرين بطبيعة أدوارهم مع الفرد ، ويعكس حسن التفاعل مع الآخرين درجة ملائمة من الحساسية الاجتماعية والانفعالية بالإيقاعات والرموز الاجتماعية التى يقرها المجتمع ، كما تسهم هذه المهارات الاجتماعية فى حل الكثير من المشكلات الاجتماعية بصورة يقرها ويقبلها المجتمع على ضوء الأعراف الاجتماعية، والمناخ النفسى الاجتماعى السائد .

ومن أشكال السلوك الاجتماعى والانفعالى التى كانت ولا تزال إلى حد ما شائعة عند مناقشة مشكلات المتعلمين ذوى صعوبات التعلم (النشاط الزائد، السلوك الاندفاعى، القابلية للتشتت، وعدم الثبات الانفعالى) وهى الأشكال التى ينظر إليها عادة على أنها تمثل انحرافات عن المعايير العادية لسلوك المتعلمين بكل ما يترتب على ذلك من آثار اجتماعية وانفعالية سالبة.

المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم:

هناك اهتمام عالمى بموضوع المهارات الاجتماعية وتنميتها لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم ، لما لها من علاقة وثيقة بتقدم هذه الفئة واستغلال إمكانياتهم إلى أقصى درجة ممكنة ، وذلك تحقيقاً لمبادئ تربوية سامية. (صالح هارون، ٢٠٠٤: ١٤)

وهذا ما أكده تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعم (NJCLD)، حيث اشتمل على اضطراب المهارات الاجتماعية كصعوبة تعلم أولية ، حيث أشار إلى العلاقة الوثيقة بين المهارات الاجتماعية والصعوبة فى التعلم ، وأنها لا تقل أهمية عن المهارات الأكاديمية.

وأكدت الأبحاث التى أجريت على المتعلمين ذوى صعوبات التعلم أنهم يعانون من مشكلات فى المهارات الاجتماعية ، وذلك من خلال الدراسات والبحوث التى أجريت على مجموعات مختلفة الأعمار والأماكن . وأثبتت الدراسات وجود علاقة بين صعوبات التعلم و القصور فى المهارة الاجتماعية . فعندما يولد المتعلم فى مجتمع

ذى ميراث ثقافى معين فإنه ينمو لتبنى نمطاً من السلوك الاجتماعى ، والذى يعكس عادات مجتمعة ، و مفاهيمه ، وكما هو الحال فى أنواع النمو الأخرى ؛ فإن التكييف الاجتماعى للتلميذ يتخذ تدريجياً نمطاً معيناً من خلال تغيره الدائم فى تقدمة نحو النضج الاجتماعى. (فاخر عاقل ،١٩٧٩: ٥١١)

ويذكر مصطفى السعيد (١٩٩٧: ٥٠) أن ذوى صعوبات التعلم أقل كفاءة اجتماعية، ويسهم هذا القصور فى حدوث الاضطرابات النفسية مثل الخجل والقلق ، وهى تضعف قدرة المتعلم على التفاعل، وتؤدى إلى عجز المتعلم عن الحوار وعن الاستجابة الاجتماعية الملائمة.

ويشير فتحى الزيات (١٩٩٨: ٦٠٢) إلى أن الدراسات والبحوث التى أجريت فى مجال الصعوبات الاجتماعية إلى أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية فى التعامل مع الأقران، ويفتقرون إلى الحساسية للآخرين، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية، كما أنهم يعانون من الرفض الاجتماعى، وسوء التكيف الشخصى والاجتماعى.

وقد ربطت التربية الخاصة Special Education بين التعلم الأكاديمى من جهة والتكيف الاجتماعى من جهة أخرى ، لما لهما من آثار متبادلة ، وتأثير كل منهما فى الآخر ؛ فضعف الإنجاز الأكاديمى يؤثر سلباً فى المهارات الاجتماعية ، والعكس صحيح ؛ فالقصور فى المهارات الاجتماعية يؤثر سلباً فى التحصيل الدراسى.(فايز قنطار، ١٩٩١: ١٩٩-٢١٢)

ويذكر أحمد عواد وأشرف شريت (٢٠٠٤: ٣) أن ميشيل (Michal, 1992) أشار إلى أن صعوبات التعلم تؤثر فى المهارات الاجتماعية ؛ فقد أشارت نتائج معظم الدراسات إلى أن المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم تظل متدنية بالمقارنة مع المتعلمين الآخرين ، وهذا يبدو حقيقياً بصرف النظرعما إذا كان الحكم على الكفاءة الاجتماعية مبنياً على تقديرات المعلمين وتقديرات الآباء ، وتقديرات

الأقران ؛ ففى الحقيقة أن البيانات ربطت باستمرار صعوبات التعلم بقصور المهارات الاجتماعية.

وقد توصل جيرشام (Gresham, 1983) من خلال مراجعته لأربعين دراسة تناولت المهارات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم إلى أنهم يتفاعلون بدرجة أقل وسلبية أكبر مع أقرانهم ، ولهذا يرى ضرورة التعرف على المهارات الاجتماعية وإكسابها لذوى صعوبات التعلم من أجل زيادة معدل النمو الاجتماعى مع الآخرين ، ومن ثم تحسين تقبلهم الاجتماعى .

ويذكر صالح هارون (٢٠٠٤ : ١٧ – ١٩) أن كثيراً من الدراسات تؤكد أن لضعف المهارات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم علاقة إيجابية بمستوى النبذ الاجتماعى الذى يلقاه ذوى صعوبات التعلم من قبل أقرانهم العاديين ، ويضيف إلى ذلك أن نتائج العديد من الدراسات تؤكد على أهمية المهارات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم بوصفها متطلبات سابقة للنجاح فى العمل المدرسى، وفى نواحى الحياة المختلفة، مما يعنى أهمية التعرف عليها وإكسابها لهؤلاء المتعلمين من أجل زيادة معدل النمو الاجتماعى مع الآخرين ، ومن ثم تقبلهم الاجتماعى.

وقد بينت الدراسات التى تناولت العلاقة بين صعوبات التعلم والمهارات الاجتماعية الدور الذى تلعبه المهارات الاجتماعية فى إتقان المتعلم أو عدم إتقانه للمهارات الأكاديمية التى يتلقاها المتعلم فى الجو المدرسى ؛ فبعض هذه الدراسات ترى أن سوء التوافق الشخصى سبب فى صعوبات التعلم.

وهناك دراسات ترى أن صعوبات التعلم سبب لسوء التوافق الشخصى كما فى دراسة كوانت (Quant, 1972)، كما تبنت مجموعة كبيرة رأياً آخر هو أن أعراض سوء توافق الشخصية يظهر لدى (٧٥٪) من المتعلمين الذين يعانون من العجز القرائى الشديد، وأن (٢٥٪) من هؤلاء المتعلمين كان العامل الانفعالى من أسباب فشلهم فى تعلم القراءة ، وهذا ما أكدته دراسة ديمرز (Demeres, 1981) أن

المتعلمين الذين يعانون من بعض أنماط صعوبات التعلم تبدو عليهم مظاهر الاضطرابات السلوكية عند اشتراكهم مع غيرهم في ممارسة أي أنشطة مدرسية. (فتحي الزيات، ١٩٨٨ : ٤٦٠)

وعلى كل حال فإنه مهما كانت نتائج الدراسات فإن معظمها أشار إلى وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم .

خصائص السلوك الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم:

إن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية والتى تمثل انحرافاً عن معايير السلوك السوى للتلاميذ العاديين ممن هم فى مثل سنهم ، وتلك الخصائص تتوافر وتنتشر بين المتعلمين ذوى صعوبات التعلم ، ويظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم المتعلم فى المدرسة وعدم قابليته للتعلم ، بل وتؤثر أيضاً على شخصية المتعلم الذى لديه الصعوبة فى التعلم ، وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك فى المدرسة أو خارجها ، وتظهر علية أعراض اضطرابات السلوك ، وتختلف حدة تلك الاضطرابات من تلميذ لآخر حسب درجه و نوع الصعوبة لدية، ومن المؤشرات السلوكية التى كشف عنها الباحثون لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم ، ويتفق معظم المدرسين على ملاحظتها هى: توقع الفشل، عادات تعليمية خاطئة، انخفاض واضح فى مستوى الإنجاز، والدافعية، غرابة السلوك وعدم اتساقه، قصر الإنتباه، الافتقار إلى التركيز، تقلب حاد فى المزاج، ضعف التآزر الحركى، ضعف فى مستويات أو معدلات النشاط أو السلوك الاجتماعى.(أحمد عواد ١٩٩٧: ١٠٤-١٠٥)

ويذكر صلاح الدين الشريف (٢٠٠٠ : ٣٣٨) أن باندورا وشارك (Bandura & Schark, 1981) قد لأشارا إلى أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم من المحتمل أن يظهروا نقصاً فى تقبل الذات بسبب الفشل المتكرر فى المدرسة، الذى يؤدى إلى نقص توقع النجاح مما يقود إلى نقص المجهود المبذول.

ويشير صبحى الكفورى (٢٠٠١ : ٢٣٢) إلى أن هؤلاء المتعلمين يتسمون بسلوكياتهم المضطربة عند الاشتراك فى أى نشاط مدرسى ، كما أنهم يعانون من فرط النشاط والاندفاعية ، ونقص القدرة على التحكم الذاتى .

كما أوضح سيد أحمد عثمان (١٩٧٩ : ٩) أن هؤلاء المتعلمين يحصلون على درجات منخفضة على قائمة مشكلات التوافق الاجتماعى نتيجة لما يعانوه من مشاكل أكاديمية ، وأن هؤلاء المتعلمين ذوى صعوبات التعلم وصفهم زملائهم بعدم التكيف وعدم الاندماج مع الآخرين وهم مهملون و يتجاهلون زملاؤهم .

ويضيف فتحى الزيات (١٩٩٨ : ٤٤٨) بأن هؤلاء المتعلمين يتصفون بانخفاض مستوى متوسط درجات تقدير الذات عندهم، وارتفاع مستوى إلخوف، والقلق، والاضطراب النفسى، ويجدون صعوبة فى التفاعل الاجتماعى ، وسلبية بين زملائهم، وضعف الثقة بالنفس، وضعف مستوى التمكن من المهارات، وعندهم صعوبات فى الادارك، والإنتباه، والذاكرة والتفكير.

ولقد حاول كل من فوجيل وفورنس (Vogel & Forness, 1992) مراجعة بعض ما كتب عن الأسباب المحتملة لنقص الأداء (التوظيف) الاجتماعى لدى المتعلمين من ذوى صعوبات التعلم مشتملة على صعوبات الكلام واللغة، ونواقص معالجة المعلومات، والمشكلات السلوكية ، والاهتمام أو الرعاية وتأثير العزلة التربوية ، وتأثير أنظمة العائلة فى الاختلال الوظيفى، وقلة احترام الذات؛ فقد اعتبر عدد من الباحثين أن العجز فى فهم واستخدام القوانين الاجتماعية والاستراتيجيات الاجتماعية متصل بالقصور اللغوى، وعملية معالجة المعلومات، والقصور السلوكى المرتبط بصعوبات التعلم ، والعجز اللغوى إلخاص الذى يمكن أن يسبب صعوبات التوظيف الاجتماعى، مثل صعوبة إيجاد الكلمة، يؤدى إلى قول الشيء الخاطيء أو العجز فى الطلاقة اللفظية والتى تؤدى بالتالى إلى الارتباك واستمرار الصمت، أو إلى عدم الاستجابة مطلقاً ، كل ذلك يؤثر فى مهارات الاتصال الاجتماعى و قبول النظير،

وأكثر ضعفاً فى معالجة المعلومات شيوعاً ، هو ضعف الذاكرة ؛ فنجد أحياناً أن ذوى صعوبات التعلم يكونون خائفين من أنهم سوف ينسون سؤالهم لو كان عليهم أن ينتظروا حتى ينتهى المتحدث ، فنجدهم يقاطعون المتحدث بأسئلة غير مناسبة تماماً، وهناك تقرير عن مظهر سلوكى آخر لصعوبات التعلم ينسب إلى الاختلال الوظيفى العصبى ، وهو الاندفاعية أو التهور.

وفى هذا الإطار يذكر كمال سيسالم (١٩٨٨ : ١٣٨) أن هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kaufman, 1987)قد أشارا إلى أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يميلون إلى عدم الاستقرار العاطفى، والتغيرات الكثيرة فى المزاج سمة شخصية لهم ، وهذا يؤدى إلى عدم تكيفهم الاجتماعى الذى يبدو فى صورة الانطواء، وعدم الإحساس بالسعادة النفسية، كما ينخفض لديهم مفهوم الذات ، ويظهر لديهم انخفاضاً واضحاً فى الثقة بالنفس ، ومن ناحية أخرى تؤكد الملاحظات السلوكية للتفاعل الاجتماعى داخل غرفة الدراسة أن هؤلاء المتعلمين معزولون اجتماعياً ، ومرفوضون من أقرانهم ، وتصدر منهم تعليقات سيئة أثناء اللعب مع الأقران ، ومنهم من يكون سلبياً بصورة أكثر وخاصة فى المواقف الاجتماعية التى تحتاج إلى تعاون، وقد يجمع البعض بين جميع أو معظم هذه الأشكال من الاضطرابات فى التوافق الاجتماعى والانفعالى.

مؤشرات المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم:

ظهرت مؤشرات متنوعة للمهارات الاجتماعية من خلال العديد من الدراسات التى قارنت بين الأفراد العاديين وأقرانهم ذوى صعوبات التعلم ، واعتمدت أكثرها على مقاييس أكاديمية ، وإدراك الذات ، ومفاهيم الأقران، والملاحظات المباشرة للتفاعلات الاجتماعية ، ومن خلال كل ذلك استطاع الباحثون أن يكوّنوا فكرة عن أهم مؤشرات المهارات الاجتماعية. ومن أهم مؤشرات المهارات الاجتماعية:

١ - مقاييس أكاديمية:

إن أول مؤشر يلاحظ من قبل الجميع هو التحصيل الدراسى المنخفض، الذى يتمثل فى الصعوبات الأكاديمية الواضحة فى القراءة والكتابة التعبيرية بما فيها التهجئة والحساب، وهو المحك الأول فى تصنيف المتعلمين ذوى صعوبات التعلم وفقاً للتعريف.

كما كشفت الملاحظات الصفية أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يقضون وقتاً كبيراً فى إنجاز مهمة معينة ، ويعطون انتباها قليلا للمدرس، وغالبا ما ينشغلون عن المهمة الأساسية بأشياء أخرى ، هذا ما شوهد واضحا تجاه المتعلمين ذوى صعوبات التعلم بصورة أكبر من المتعلمين العاديين ؛ فمن المعروف أن كل فرد يحتاج إلى فترة زمنية معينة لإتقان مهمة جديدة ، فالمتعلمين الذين يثقون بأنهم سوف ينجحون ويميلون للاستمرار والمواظبة على المهمة ، ولكن وجد أن كثيرا من المتعلمين ذوى صعوبات التعلم لديهم ثقة قليلة بقدراتهم على التعلم ، وليس لهم ثقة فى قدراتهم على حل المشكلات ، وأنهم ينظرون إلى المهمات التى سيتم تعلمها على أنها صعبة جدا بالنسبة لهم ، وقد يقود هذا الاتجاه السلبى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم إلى أن يكونوا غير قادرين أو غير راغبين فى قضاء وقت أطول فى المهمة لفهمها أو إنجازها. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨: ٣٩٢- ٣٩)

ويرى المؤلف أن السبب هو أن الذى يعانى من الصعوبة فى التعلم ينتابه الشك فى نفسه ، حينما يلحظ أن جهوده الشاقة تنتهى إلى الإخفاق والفشل التعليمى ، ويضحى فريسة للشكوك ، ويتسلط عليه شعور بالتقصير، وبالتدريج يزداد لديه الانتقاص من ذاته ويعمل على تدميرها ، ولا يكوّن إدراك الذات إلا بالطريقة التى يعبر بها كل فرد ذاته من حيث شعوره بكفاءته ، وقيمته ، وقدرته الأساسية على مواجهة تحديات الحياة.

ومن ناحية أخرى فإن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات فى التعلم يختلفون

من الناحية التحصيلية اختلافاً كبيراً ، على الرغم من أنهم يعانون بصفة أساسية من صعوبات فى الأعمال المرتبطة بالتحصيل الدراسى بما فى ذلك التفكير ، والكلام ، والقراءة ، والكتابة والإملاء ، والحساب ، إلا أنهم يختلفون فيما بينهم فى كل مجال من هذه المجالات ، وغالباً ما يعانى هؤلاء المتعلمين من مشكلات تشمل مجالات دراسية عديدة ، فالمشكلات الإدراكية وقصور الذاكرة مثلاً تؤثر بطبيعة الحال على المجالات الأخرى المرتبطة بالدراسة .(أحمد عبادة ومحمد عبد المؤمن، ١٩٩١ : ١١١)

٢ – إدراك الذات وتقبلها:

إن المتعلم فى سنوات المدرسة الابتدائية يبدأ بتعلم المشاركة فى النشاطات الرسمية للحياة ، كالتعامل مع الجماعة ، والانتقال من اللعب الحر إلى اللعب المنظم الهادف ، وقد أصبح الآن مطالباً بالواجبات المدرسية ، وعلى النقيض الذى يعجز عن التفاعل مع البيئة ويخفق فى إنجاز المهام الموكلة إليه تتطور لديه مشاعر الدونية ، والإحساس بالنقص ؛ فمن العوامل المهمة فى تحديد سلوك المتعلمين هو كيف ينظرون إلى أنفسهم ، فإذا لم ينظر المتعلم إلى نفسه نظرة قائمة على الاحترام والتقدير والثقة فإن هذا يؤثر سلباً على دوافعه ومواقفه وسلوكه فيرى كل شيء من منظار التشاؤم ؛ إن النظرة الإيجابية إلى الذات تولّد فى النفس الثقة ، وتبعد عنها الشعور بالنقص ، والعجز ، والإحباط .(مفيد حواشين و زيدان حواشين ، ١٩٩٦ : ١٠١-١١٣)

فالمتعلم يحاول باستمرار أن يرى نفسه ليفهم ذاته فى ضوء المقارنة مع غيره من رفاق عمره فى محاولة للتعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين مظاهر نموه المختلفة ، ومظاهر نمو رفاقه من المتعلمين المحيطين به من أجل اختبار طاقاته ، وقدراته ، وإمكانياته فى ضوء مقارنتها بمثيلاتها عند غيره من المتعلمين الذين ينتمون لنفس فئته العمرية.(ماهر عمر، ١٩٩٢ : ١٠١)

وفى هذا الصـدد تشـير سمية الشيخ (١٩٩٨ : ٢٤-٢٥) أن رينك وهارتر

(Renick & hartar, 1989) قد ذكرا أن عمليات المقارنة الاجتماعية تلعب دوراً هامـــاً فى تكوين إدراك الذات الأكـــاديمى بمعنى أن إدراك الذات للطلاب ذوى صعوبات التعلم كان أعلى عندما قارنوا أنفسهم بزملائهم فى الصف التعليمى إلخاص حتى عندما استخدموا النظراء فى التعليم العام للمقارنة ، ولكن جاء سميث Smith) (1995,بنتيجة مغايرة تماما، حيث أثبت أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يقدّرون أنفسهم بأقل مستوى فى المجال الأكاديمى ، والسلوكى ، والذكاء ، وأقل مستوى فى المهارات الاجتماعية ، وإن هذا الاختلاف لا يرتبط بالوقت الذى يقضيه المتعلمين فى البرامج الخاصة لتحسين مستوى التعليم . هذه النتائج جاءت مخالفة لجميع التوقعات لأن فكرة الذات لا تتأثر بالمجموعة التى يتعلم معها المتعلم سواء كانت جماعة من ذوى صعوبات التعلم أو جماعة الفصول العادية ، ولم يتأثر رأى ذوى صعوبات التعلم برأى الرفاق . إذ أن الفشل الأكاديمى المستمر من المحتمل أن يعزى إلى إدراك الذات، وفى نفس الوقت فـإن المتـعلمين الذين لديهم ضـعف فى أدراك الذات لا يجـربون مهمات ربما ينجحون فيها.

ويذكر مفيد حواشين وزيدان حواشين (١٩٩٦ : ٩٠) أن الدراسات الميدانية المعاصرة أكدت وجود علاقة وثيقة بين مفهوم المتعلم عن نفسه وبين إدراك أقرانه له، حيث تعمل فئة الأقران كمرآة تعكس للتلميذ صورته عن ذاته ، وعلى الرغم من أن القيم تختلف وتتغير تبعاً للعمر والجنس والطبقة الاجتماعية ؛ فإن بعض السمات تقود دوماً إلى الشعبية والمكانة الاجتماعية الرفيعة أو إلى الرفض والمكانة الاجتماعية المنخفضة.

٣- مفاهيم الأقران:

إن المدى الذى يصل إلية المتعلم فى إيجاد الأصدقاء والحفاظ عليهم يدل على قدرته على التفاهم معهم ، وتدل هذه القدرة بدورها على الذكاء الاجتماعى لهذا المتعلم.

ويبدو أن تفاعل المتعلمين خلال سنوات المدرسة الابتدائية يعتبر جزءاً مهماً من حياتهم حتى يشكلوا مدركات جديدة لذواتهم ، كما تتحدد شعبيتهم بين فئة أقرانهم ، وتكون أساليب تعاملهم مع الناس بصورة مرنه أو جامدة ، خضوعية أو تسلطية ، يعانون إحساساً بالانتماء الاجتماعي أو الاغتراب ، وتترك تلك الأحداث أثراً في شخصية المتعلم وتبقى إلى حياة المراهقة و الرشد.

ولعل الحاجة إلى الرضا الاجتماعي تعود بأصولها إلى توقع الإنسان لأن يكون مع رفاق من نوعه بدلا من أن يكون وحيداً لأن الصديق سند اجتماعي مهم في حياة الأفراد ، وكان من المعتقد أن تقديرات النظير هي معيار ثابت لمشكلات المتعلمين الاجتماعية بالإضافة إلى التنبؤ بالمشكلات المستقبلية.

ويشير أنور الشرقاوي (١٩٨٧ : ١١٤-١١٥) أن بريان (Bryan, 1974) قد ذكر أنه تم مراقبة مجموعة من المتعلمين لفترة (١٢) شهراً، وعلى الرغم من أن تركيبة مجموعة النظير قد تغيرت بنسبة ٧٥٪ على مدار العام ؛ فإن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم ظلت علاقاتهم متدنية. وفي دراسة أخرى لبراين Bryne حاول من خلالها تحديد ومعرفة آثار صعوبات التعلم على الشخصية والتكيف الشخصي عن طريق مقارنة عينة من المتعلمين ذوى صعوبات التعلم بعينة أخرى من العاديين حيث وجد أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم قد وصفهم زملاؤهم بالقلق ، والخوف ، والكآبة ، والحزن ، وعدم التكيف ، وعدم القبول ، وعم الاستمتاع بوقتهم ، وغالباً ما يتم رفضهم وتجاهلهم بشكل أكبر من المتعلمين العاديين اللذين لديهم صعوبات في التعلم ، وفي دراسة لوابنر Wiener عن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم ، وعلاقات الصداقة مع الرفاق ، كشفت نتائج الدراسة عن أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم أقل تقبلاً من زملائهم ، وقد تم تفسير نتائج الدراسة على أساس أن المتعلمين الذين يكون لديهم مشكلات في اكتساب العلاقات الإيجابية مع الرفاق إنما يكون ذلك ناتجاً إلى حد ما عن أخطاء الإدراك الاجتماعي والتناول المعرفي.

وذكرت العديد من الدراسات أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يبدو عليهم مهارات اجتماعية متدنية و مشكلات سلوكية كثيرة من وجهه نظر الأقران.

٤- العلاقات مع المعلمين:

يعتبر المعلم جزءاً من عملية التعلم الكلية التى تتم فى حجرة الدراسة ، ويعتقد عدد من المختصين فى علم النفس التربوى أن الاهتمام بالتفاعل بين المدرس والمتعلم له الأولوية والأسبقية على الاهتمام بخصائص الأفراد وإمكانياتهم ومهاراتهم.

كما أن المعلم هو المسئول عن تربية الأجيال ، فهو ليس مجرد مدرس ينقل المعلومات للتلاميذ ويملأ عقولهم بموضوعات الدراسة فقط ، وإنما وظيفته أشمل من ذلك بكثير، لأنه مدرب لشخصيات المتعلمين جسمياً وعقلياً وخلقياً.

وفى هذا الصدد يذكر أنور رياض وحصه فخرو (١٩٩٢ : ١٩) أن العديد من الدراسات قد أوضحت أن المدرسين يكونون توقعات مسبقة سلبية تجاه ذوى صعوبات التعلم حتى قبل حدوث عملية التعلم ؛ فتوقعات المدرس تجاه المتعلم الذى يعرف أنه يعانى من صعوبات فى التعلم لا تكون سلبية ومتحيزة أثناء التدريس و حتى بعد أن يثبت هذا المتعلم عكس ذلك ؛ فإن هذه التوقعات تظل سلبية كما هى ؛ فالمتعلم الذى يصنف على أنه لديه صعوبات فى التعلم يعامل معاملة مختلفة عن غيره.

لذلك فإن شخصية المدرس وسلوكه قد تساعد المتعلمين على التعلم أو تعوق عملية التعلم لديهم ، فمن المعروف أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يعانون من المشكلات الأكاديمية، ولكن لما يتلقونه من اتجاهات سلبية من قبل بعض المعلمين فإن ذلك يساهم فى تثبيت المفاهيم السلبية للأقران من ناحية ، وزيادة تعقيد السلوك الصفى غير الاجتماعى من ناحية أخرى.

٥- شبكة العلاقات الاجتماعية خارج الصف أو المدرسة:

تعرف شبكة العلاقات الاجتماعية على إنها سلسة من التفاعلات الاجتماعية تربط أفراد معنيين يجمعهم هدف مشترك أو مصلحة معينة ، وتكون شبكة العلاقات

الاجتماعية لهؤلاء الأفراد أسس السلوك المتوقع لكل فرد ، سواء كانت تلك المجموعة تابعة لمؤسسة رسمية كالمدرسة أو المستشفى ، أو مؤسسة غير رسمية كجماعة الجيرة أو فريق العمل التطوعى.

وبالنسبة للتلاميذ فإن الأسرة هى النواة الأولى لشبكة العلاقات الاجتماعية والتى تمنح المتعلم الأسس الأولى للتفاعل الاجتماعى ، وإن الإفراط فى العناية والرعاية لأسر المتعلمين غير العاديين يؤدى إلى توتر الوالدين ، والخوف المفرط عليهم يؤثر على إحساسهم بالعجز وعدم القدرة على التعلم ، وبالتالى ينعكس ذلك سلباً على علاقاتهم الاجتماعية خارج المنزل وقد تمتد بهم حتى سن البلوغ.

وفى دراسة هاجر وفوغن (Hagger & Vaughn, 1995) وجدا أن بعض المتعلمين المعروفين بأن لديهم مهارات اجتماعية متدنية فى الصف الدراسى تراهم يتفوقون فى الألعاب والأنشطة الرياضية ، ومن ثم تكون لديهم شبكة علاقات اجتماعية نامية بطريقة حسنة ، سواء فى المنزل أو فى مكان ما خارج الصف المدرسى ، كما تبين أن السلوك الاجتماعى على أرض الملعب لا يختلف بين المتعلمين العاديين وذوى صعوبات التعلم .

وفى دراسة رودلف وآخرين (Ruddolph et al,1995) تبين أن إدراك الذات السلبى لذوى صعوبات التعلم يؤثر فى الشبكة الاجتماعية فيعمل كوسيط للعلاقات بين الأسرة من جهة والأقران من جهة أخرى ، مما يؤدى إلى نقص المهارة الاجتماعية فى الذات ، وأقران الجيرة والأسرة.

٦- الملاحظات المباشرة للتفاعلات الاجتماعية:

إن عمليات التفاعل الاجتماعى التى تحدث بين طرفين وفى إطار نمط من أنماط التفاعل عبر وسيط معين ، تؤدى فى العادة إلى علاقة اجتماعية معينة أو إلى اتجاه اجتماعى معين.

ومن الممكن ملاحظة السلوكيات الاجتماعية التى يتخذها كل تلميذ من

المتعلمين ذوى صعوبات التعلم عند التفاعل مع النظراء والمعلمين داخل الفصل الدراسى وخارجه ، ويتم تقييمها بواسطة الملاحظة المباشرة ، وإحصاء تكرار كل وصف للسلوك فى فترات زمنية معينة يحددها الملاحظ.

ومن أهم مزايا الملاحظة المباشرة أنها تيسر للباحث تسجيل السلوك كما يحدث فى موافقة الطبيعة. فمثلاً فى الحالات التى يقاوم فيها الأفراد الباحث ولا يتعاونون معه لأنهم قد يخشون ألا يرقى سلوكهم إلى المستوى المتوقع منهم . أو يتوجسون خيفة من البيانات التى يجمعها الباحث منهم وعنهم. لذلك يحاول أغلب الباحثين ملاحظة السلوك و تسجيله دون أن يشعر الأفراد بهذه الملاحظة حتى يتجنب أى شوائب مصطنعة ينأى بالسلوك بعيداً عن صورته العادية الطبيعية، وبذلك يحصل الباحث على قطاع حقيقى لما فى حياه الأفراد اليومية.

تلك العلاقات أو الاتجاهات يجب ملاحظتها و تسجيلها بطرق مباشرة أو غير مباشرة حتى تكتمل مؤشرات المهارة الاجتماعية فى صورتها النهائية.

مظاهر القصور في المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم:

بيّن علماء النفس أن ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية، مقارنة بأقرانهم، ومقارنة بالمستوى العقلى الذى يتمتعون به.

فقد أشار مصطفى السعيد (١٩٩٧ : ١١) إلى أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يعانون من قصوراً فى مهارات التواصل التى تعد بمثابة المؤشر للكفاءة الاجتماعية التى تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعى بفاعلية مع الآخرين، ويعانون كذلك قصوراً فى درايتهم بالقواعد التى تحكم السلوك الاجتماعى أثناء التفاعل الاجتماعى.

وأوضحت ناريمان رفاعى ومحمود عوض الله (١٩٩٣ : ٢٢٨) أن أوجه القصور فى التوافق الاجتماعى لدى ذوى صعوبات التعلم، تتضح من خلال مظاهر سلوكية عديدة لديهم، مثل: الحرج من السلام على الاخرين ومن التحدث معهم،

وعدم التعاون، والحرج من الجنس الآخر، وتحقير الآخرين والتقليل من شأنهم، وعدم الإحساس بمشاعر الآخرين أوالتعاطف معهم، وعدم المشاركة فى أى نشاط، وعدم الاندماج والتعرف على الآخرين، والاضطراب من توجيه أية أسئلة، والاضطراب من الحديث أمام الآخرين، وقلة الأصدقاء، والاضطراب وعدم القدرة على التصرف عندما يغضب الوالدان، والاضطراب من ركوب المواصلات العامة، والشعور بالخوف عندما يتعدى عليه أحد، والحرج من الاعتذار عند الخطأ، والحرج من الدخول فى أماكن بها أناس كثيرين. وتشير كل هذه المواقف إلى وجود قصور شديد فى مهارات التواصل الاجتماعى اللفظى وغير اللفظى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وتوصلت سعدة أبوشقة (١٩٩٤: ٧ -٣٣) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أقل إنصاتاً للمعلم، وأقل التزاماً بتنفيذ إرشادات المعلم داخل حجرة الدراسة، وأن كثيراً منهم لديه عدد أقل من الأصدقاء بالمقارنة بالعاديين، وأنهم يعانون من صعوبة الاحتفاظ بالأصدقاء، وأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أكثر رفضاً وإهمالاً، وأقل تقبلاً من جانب الآخرين (معلمين وزملاء) بالمقارنة بالعاديين، وأنهم يعانون من اضطرابات فى السلوك اللفظى،حيثُ إنهم يستخدمون لغة أكثر تعقيداً عند التحدث مع الآخرين ، وأنهم قلما يوجهون عبارات الشكر والمجاملة لزملائهم بالمقارنة بالأطفال العاديين، وأنهم يتصفون بأساليب محادثة غير توكيدية. وأن هؤلاء الأطفال ينقصهم الدقة فى فهم هذه التواصلات غير اللفظية بالمقارنة بالعاديين، وأنهم أقل دقة فى فهم التفاعلات الاجتماعية بالمقارنة بالعاديين. كما أنهم يعانون من نقص القدرة اللفظية،ومن صعوبات فى التحدث مع الآخرين ، كما يتسم أسلوبهم فى التحدث بأنه غير توكيدى. كذلك فإنهم يعانون من صعوبات فى استمرار التواصل بالعين ، وفهم الرموز وصعوبة فى الإدراك الاجتماعى غير اللفظى، بالمقارنة بالعاديين.

ولقد أكدت والكر (Walker, 1997: 66) على أن مهارات التواصل الاجتماعى لدى ذوى صعوبات التعلم أكثر بطئاً وتأخراً، مقارنة بجوانب النموالأخرى، وبخاصة النموالعقلى. وتتسع الفجوة بين نمو اللغة والتواصل، وجوانب النموالأخرى. مع التقدم

فى العمر؛ بحيث يغدو التوظيف الاجتماعى للغة والتواصل أبرز الجوانب بطئاً وتأخراً لدى ذوى صعوبات التعلم.

وقدم محمد الديب (٢٠٠٠ : ١٨٣) عرضاً للخصائص الاجتماعية للطلاب ذوى صعوبات التعلم أشار فيه إلى أنهم يتصفون بانخفاض درجة التفاعل والاندماج مع الآخرين فى الفصل الدراسى. فالمتعلم ذوصعوبة التعلم تجده غير متعاون مع زملائه، ولا يستطيع تحمل المسئولية الاجتماعية ,ولديه قصور فى التعامل مع المواقف الجديدة فى البيئة المحيطة به، فضلا عن عدم اتباع تعليمات النظام المدرسى. كما ذكر أن الفرد ذو صعوبة التعلم غير اجتماعى، ولا يهتم بآراء وحاجات الآخرين، وغير مقبول لدى زملائه، ولديه ضعف فى العلاقة مع الأصدقاء، وغير قادر على الاندماج معهم، ولاعلى تكوين صداقات، ويميل إلى العمل الفردى، ولديه مشكلات فى التوافق الاجتماعى، ويتسم بالانسحاب الاجتماعى، وغير متفاعل مع عملية التعلم.

وأوضح نبيل حافظ (٢٠٠٠ : ١٥٠) أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية عديدة أهمها: ضعف أوسوء الإدراك الاجتماعى ,سوء التقدير والحكم، صعوبة استقبال مشاعر الآخرين وتكوين الصداقات، مشكلات وصعوبات فى العلاقات الأسرية، الصعوبات الاجتماعية فى المواقف المدرسية، مثل : المقارنة بالآخرين وعدم مشاركتهم مشاركة فعالة وعدم الالتزام بالدور الاجتماعى،وتخطى الآخرين وتجاوزهم دون مراعاة لحقوقهم، وعدم تقبل التعليمات والالتزام بها.

وتذكر زينب شقير (٢٠٠١ : ٢٧٩) أن الفرد ذى صعوبات التعلم يعانى من سوء التوافق الشخصى والاجتماعى، وصعوبة فى التواصل الداخلى والخارجى ويميلون إلى الانطواء والانسحاب.

ويضيف صبحى الكفورى (٢٠٠١ : ٢٣٣) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من سوء التوافق الشخصى والاجتماعى، إذ يعانون من اضطرابات فى

التواصل اللفظى ،ويحتاجون إلى التدريب على مهارات التواصل والمحادثة والمبادأة فى المواقف الاجتماعية ،والتدريب على مداومة النظر للمتحدث الآخر، وتقديم التحية والإطراء، ومهارة الاستماع واحترام آراء الآخرين والاهتمام بانفعالاتهم، ومهارة المشاركة ولعب الدور.

أسباب الصعوبات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم:

لقد اهتمت المنظمات على اختلاف مستوياتها وتوجيهاتها بالصعوبات أو المشكلات الاجتماعية، وضمنتها ضمن تعريف صعوبات التعلم، واشتمل على اضطراب أو صعوبات المهارات الاجتماعية، وذلك لأهميتها على مجمل حياة الفرد.

وقد اهتم الباحثون بالأسباب التى تقف خلف الصعوبات الاجتماعية لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم، ويذكر فتحى الزيات (١٩٩٨ : ٦٢٨) أن أسباب الصعوبات الاجتماعية ترجع إلى عدم الاستخدام المناسب للمعايير والمؤشرات، والدلالات الاجتماعية، وتنقسم أسباب الصعوبات الاجتماعية إلى أسباب أولية ، وأسباب ثانوية:

* **الأسباب الأولية**: وتشير إلى الاضطرابات الوظيفية فى الجهاز العصبى المركزى ، وهذا ما أكدته اللجنة المحلية الاستشارية لصعوبات التعلم (ICLD)فى تعريفها ، حيث رأت أن اضطراباتِ المهارات الاجتماعية تحدث نتيجة لاضطرابات وظيفية فى الجهاز العصبى المركزى ، والتى تتداخل مع العوامل الوراثية منتجة هذه الصعوبات.
* **الأسباب الثانوية**: وترجع إلى أن الصعوبات الاجتماعية التى يعانى منها المتعلمين ذوو صعوبات التعلم هى نتاج للصعوبات الأكاديمية التى يعانى منها هؤلاء المتعلمين ، حيث تؤدى هذه الصعوبات إلى تكرار مرور المتعلمين ذوى صعوبات التعلم بمواقف وخبرات الفشل الأكاديمى ، مما يجعل النظرة إليهم دون المستوى ، مما يؤثر على الوضع الاجتماعى لهؤلاء المتعلمين.

ويرى أنور الشرقاوى (١٩٨٤ : ٤ – ٦) أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم لا يستطيعون الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة فى الفصل الدراسى وخارجه، ولا يستطيعون إدراك العلاقات أو فهم واستيعاب ما يسمعون، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذى يمكن أن يصلوا إليه؛ فهم يفتقرون إلى استخدام المؤشرات والدلالات والمواقف الاجتماعية المناسبة، لذلك تكون سلوكياتهم مضطربة.

ويشير جميل الصمادى (١٩٩٧ :١٦٩) إلى أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات اجتماعية ، ومن مشاعر الإحباط والفشل نتيجة فشلهم المتكرر فى المتطلبات المدرسية ، وانعكاسات ذلك الفشل فى المنزل ، ومع المحيطين بهم ، وكنتيجة لذلك ينسحبون من مواقف التنافس الأكاديمى وهى مواقف ذات طبيعة تنافسية.

ومن ناحية أخرى فإن المستوى الأكاديمى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم يحدد وضعه داخل أسرته ومدرسته، وبين رفاقه ؛ فالمتعلمين ذووا صعوبات التعلم من ذوى الذكاء العادى أو فوق المتوسط ، ومن ثم فإنهم يكونون أكثر استشعاراً بانعكاسات فشلهم الدراسى فى المدرسة، كما يكونون أكثر استشعاراً بانعكاسات هذا الوضع على كل من البيت والمدرسة وبين الأقران.

ومما لاشك فيه أن صعوبات التعلم فى أى مادة من المواد الدراسية تشكل نقطة خطيرة فى حياة المتعلم ، وتسبب له التوتر والقلق ، وتتضح المشكلات الاجتماعية مثل نقصان الثقة فى النفس بل وقد تصل إلى درجة الإحباط ، وقد يظهر عليه السلوك العدوانى ، وهذا يؤكد العلاقة السببية بين التحصيل الأكاديمى والمشكلات الاجتماعية وأن أحدهما هو سبب الآخر ونتيجته والعكس صحيح.

ويذكر صبحى الكفورى (٢٠٠١ : ٢٣٢) أن صعوبات التعلم التى يعانى منها المتعلمين ذوو صعوبات التعلم تحدث نتيجة الافتقار إلى الممارسة الفعالة المدعمة ، أو نتيجة تعلم استجابات غير ملاءمة.

ويذكر جريشام وناجل (Gresham & Nagle, 1989) أن الصعوبات الاجتماعية تأتى نتيجة الفشل فى اكتساب المهارات الاجتماعية بسبب ندرة الفرص لتعلم المهارة أو ندرة الفرص لتعلم النماذج من السلوك الاجتماعى المقبول .

ويذكر أحمد عواد (٢٠٠١) أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات اجتماعية نتيجة عدم السلوك الإيجابى فى الأفعال التى يؤدونها ؛ فهم فى حاجة إلى كلمات الثناء والتعزيز كلما أحرزوا نجاحاً حتى يستطيعوا أن يكونوا خبرات طيبة عن ذواتهم.

ويذكر صالح هارون (٢٠٠٤ :١٩) أن العديد من يرجع كثير من الاختصاصيين أمثال: (Scumaker & Donald, 1980)، (Gersham, 1986)، (Vaughn & Hogan, 1994)، وزيدان السرطاوى وآخرين (٢٠٠١) أن الصعوبات الاجتماعية التى يظهرها المتعلمين ذوو صعوبات التعلم ترجع إلى عدد من العوامل وهى:

* العجز فى عمليات التواصل اللفظى.
* تراكمات الفشل.
* العجز فى عمليات التواصل غير اللفظى.
* العجز فى التعبير عن السرور بأساليب غير لفظية.
* اضطراب نسق العلاقات الأسرية.
* التمييز فى المعاملة من جانب المعلمين والأقران.

مما سبق يرى المؤلف أنه يوجد ارتباط شديد بين الصعوبات الاجتماعية والصعوبات الأكاديمية فكلاهما يؤثر فى الآخر ويتأثر به؛ فالوقوف على معرفة أسباب الصعوبات الاجتماعية سيساعد على وضع إستراتيجيات ملائمة لفئة ذوى صعوبات التعلم، وتساعد هؤلاء الأفراد فى الحصول على التفاعل الاجتماعى بإيجابية مع المحيطين بهم.

التدخل السيكولوجي مع ذوي صعوبات التعلم لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم:

يشير أحمد مهدى (٢٠٠٢ : ٢٧٣) أن الخصائص الاجتماعية الإيجابية تعد محكاً هاماً فى الحكم على الإنسان السوى. لذا فإن غرس بعض المهارات الاجتماعية، وحب العمل الجماعى بروح الفريق ،وتحمل المسئولية، أموراً مهمة للطلاب ذوى صعوبات التعلم، لمواجهة المطالب المعقدة للمهام الأكاديمية،إذ توصف بالتدنى لديهم،وهذا يجعلهم غير قادرين على تحقيق امكاناتهم العقلية مما يجعل تحصيلهم الفعلى أقل من التحصيل المتوقع منهم.

ولا تعتبر صعوبات التعلم مشكلة تربوية فحسب، بل مشكلة نفسية تكيفيه تؤثر على الطفل ووالديه وأسرته، مما يستلزم التدخل التربوى والعلاجى، بل وإستخدام تكنيكيات الإرشاد والعلاج النفسى الملائمة، بما يسهم فى تخفيف معاناة هؤلاء المتعلمين.

وقد أشار فوفن وسيناجوب (Voughn & Sinagub, 1998: 453) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم استعداد كبير لتعديل سلوكيأتهم الاجتماعية،إذا ما استخدمت معهم البرامج المناسبة لذلك.

ومن ثم تعددت أساليب التدخل العلاجى حيث اتخذت من التدريب على المهارات الاجتماعية، مدخلا للتغلب على القصور فى السلوكيأت الاجتماعية، وما يتخلف عنه من آثار.

وقدأوضح سيجل وجولد (Siegel & Gold, 1982: 113) أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يحتاجون إلى التدخل العلاجى وبخاصة فى مجال التواصل الاجتماعى والتفاعل الوجدانى بين هؤلاء المتعلمين وأسرهم. ومن هذه الأساليب: استخدام الدمى والعرائس، والحديث عن قصة يتم تسيجلها على شرائط كاسيت، ثم تعاد فى البيت. وقد ثبتت فاعلية هذه الأساليب مع ذوى صعوبات التعلم،لأن هذه الأساليب تتيح للطفل التوحد مع أشخاص القصة،فيعيد الطفل النظر إلى حياته مع

الآخرين، كما تتيح له التطهير والتنفيس الانفعالى، ومن ثم الاستبصار Insight.

وتجدر بالمؤلف الاشارة إلى أن هذه الأساليب هى التى يقوم عليها تأصيل مورينو للسيكودراما، حيث يقوم الاطفال بلعب وعكس الادوار ، ويقدمون أنفسهم ويقدمون الآخرين أمام جمهور موجود، بل ويقومون بعمل الحلم، إذ يتذكرونه ويمثلونه، بما يساهم فى التنفيس الانفعالى والاستبصار.

ويلاحظ أن فنيات لعب الدور، وقلب الدور، والدائرة السحرية أوما يطلق عليه فى السيكودراما الدكان السحرى، والديالوج تعد فنيات أساسية فى السيكودراما، وجميعها فنيات يمكن استخدامها مع المتعلمين العاديين أوذوى صعوبات التعلم لتنمية مهاراتهم الاجتماعية التواصلية. وقد دعت ليرنر (Lerner, 2000: 551) إلى استخدام نفس الفنيات لتنمية المهارات الاجتماعية. كما استخدمت سعدة أبوشقة (١٩٩٤: ٤٠) فنيات النمذجة ولعب الدور والتعزيز لتعديل السلوك لدى ذوى صعوبات التعلم وأشارت إلى أنها كانت فعالة ومؤثرة مع المتعلمين ذوى صعوبات التعلم، فى تعليمهم السلوك الاجتماعى الإيجابى، وزيادة كفاءة التفاعل والتقبل والتأثير الاجتماعى.

وأكد فتحى الزيات (١٩٩٨: ٣٤٦) على ضرورة تدريب هؤلاء المتعلمين على تقدير ما يفعله الآخرون من أجلهم،والتعبير عن ذلك بمختلف صور التعبير اللفظى وغير اللفظى، والاستفادة من تقييم ردود أفعال الآخرين للاستجابة التى تصدر عنه ,وذلك من خلال عمليتى الاستحسان والاستهجان،وهما بمثابة التعزيز لهذه الاستجابات، وتدريبهم على حسن التعبير عن ذواتهم وأفكارهم بقدر مقبول من التناغم الاجتماعى،الذى يعكس تقبل الآخرين ومشاركتهم.

ويشير عبد الباسط خضر (٢٠٠٥: ٤٧ – ٤٨) إلى مجموعة من الأساليب التى يمكن استخدامها مع الاطفال ذوى صعوبات التعلم، باعتبارهم أطفالاً منبوذين، يمكن عرضها على النحو التالى:

١- **إعادة الدمج فى جماعة:** Regrouping بمعنى أن ينضم هؤلاء الأطفال فى جماعات أقل انتقادا وأكثر وفاقا، فلا يجلس المرفوض مع الرافض،حتى يتسنى له أن يتقبل ويتعلم المهارات التواصلية.

٢- **الكشف عن مهام جماعية:** Finding Group Jobs

٣ - **الحث على الاندماج التدريجى:** Using Gradual Induction وذلك بإتاحة الفرصة للتلميذ بأن يعمل فى جماعة صغيرة ، حتى يشعر تدريجيا بالارتياح.

٤- **البحث فى القدرات الخاصة:** Finding Special Skills، فحتى المتعلم الضعيف فى مستوى الذكاء لديه مهارات، زد على ذلك أنه إذا كان المتعلم يعمل فى نشاط محبب إليه، فإنه سوف يتعلم الثقة بالنفس والمكانة بين زملاءه.

٥- **التدريب على المهارات:** Training In Skills ، مثل ما يحدث فى الألعاب الرياضية ,أوالتمثيل ,أوالأنشطة الجماعية.

٦- **المناقشة:** Discussion وذلك بهدف تغيير العادات السيئة فى السلوك إلى عادات حسنة ، وبهدف الاستبصار بالصفات الحسنة المقبولة اجتماعياً.

٧- **التوجيه الشخصى:** Personal Guidance ، وذلك من قبيل مجرد اقتراح بسيط على المتعلم،مما قد يعأونه فى إيجاد الطريق إلى الانضمام إلى الجماعة. إذ يقتصر البعض على المعرفة أوالثقة بالنفس ,فى تمكينهم من اختراق جماعة ما.

هذا، ويرى المؤلف أن مهارات التواصل الاجتماعى الأساسية التى يحتاج الطفل ذوصعوبات التعلم أن يتدرب عليها تتضمن: التواصل البصرى، نبرة الصوت الهادئة،الحديث بأدب وبما يتلاءم مع الموقف ، المبادأة بمعنى أن يبحث عن شخص ما يتكلم معه، الإنصات بمعنى أن ينظر إلى الآخرين وينتبه إليهم ، التجاوب مع

الآخرين ، بمعنى أن يقول شيئاً ما، بعد أن يتحدث معه شخص ما، الإحساس بالموضوع ، بمعنى عدم الخروج عن الموضوع ، اتخاذ القرار، وطرح الأسئلة، ومهارة الاستمرار فى الحوار والمتابعة، استخدام ألفاظ مؤدبة ورقيقة فى الوقت المناسب، والمشاركة فى الأنشطة والخبرات الاجتماعية، واتباع التعليمات والقواعد المنظمة للسلوك الاجتماعى مثل ما يحدث فى اللعب، ومساعدة الآخرين، بمعنى أن يفعل أشياء مفيدة وسارة للآخرين المحتاجين للمساعدة، والمظهر الشخصى الجذاب، والابتسام، ومجاملة ومدح وإطراء الآخرين، ولديه القدرة على تكوين صداقات جديدة، والمبادأه بالتفاعل والحديث بكفاءة، والتعبير عن الغضب بصورة مقبولة، والاعتذار عندما لا يستطيع مساعدة الآخرين.

(١٨)

الفصل الثامن عشر
التعلم التعاونى
لذوى صعوبات التعلم

الفصل الثامن عشر

التعلم التعاوني لذوي صعوبات التعلم

مقدمة:

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان، وخلق فيه صفات وسمات تميزه عن سائر المخلوقات الموجودة على سطح الأرض. ومع ذلك تظل قدرات الإنسان الجسدية والعقلية محدودة، وغير مؤهلة لأن تحقق له كل ما يطمح إليه من رغبات واحتياجات، ومن أجل ذلك كان لزاما عليه أن يتعاون مع الآخرين، ويتعاون الآخرون معه من أجل تحقيق الأهداف المشتركة . وهذه الرغبة لتحقيق الأهداف والرغبات من خلال التعاون والعمل الكفء ليست مقصورة فقط على الإنسان الفرد ، لكنها أيضاً تمتد إلى المجموعات فى أى مجتمع كان. وحين ينتظم عقد مجموعة من الأفراد من أجل تحقيق هدف معين فإنه يصبح من الضرورى عندئذ أن تكون هناك إدارة تعمل على تهيئة الظروف ، وتنظم الجهود من أجل الوصول إلى الأهداف المشتركة المطلوبة، وهذه الجهود تتمثل فى قيام المعلم بدوره التربوى المهنى فى تنسيق الأنشطة الصفية وغير الصفية المختلفة لمجموعة الطلاب، من خلال ممارسة استراتيجية التعلم التعاونى داخل هذه المجموعات، وقد استخدم كل مجتمع إنسانى المجموعات لتحقيق أهدافه.

كما حث ديننا الإسلامى على التعاون بين الناس بعضهم البعض فى قوله عز وجل:(وَتعاونوا علَى البِرِّ وَالتَّقوَى وَلَا تعاونوا علَى الإِثمِ والعُدوانِ) .(سورة المائدة، الآية: ٢)

وحثنا أيضا رسول الله صلى الله عليه وسلم فى حديثه الشريف على التعاون حيث قال المؤمن للمؤمن كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضاً. وفى حديث آخر قال صلى الله عليه وسلم مثل المؤمنون فى توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى عضوا تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى.

فالتعاون يعد من أهم عمليات التفاعل الاجتماعي، ولا تقوم الحياة بدونه، فهو ضرورى لبقاء الجماعة وتقدمها وتحضرها، وأغلب الأنشطة اليومية لا تتم إلا بالتفاعل التعاونى لأن الإنسان لا يعيش بمعزل عن الآخرين فيعتمد الناس بعضهم على البعض فى إشباع حاجتهم الأمر الذى أدى إلى ضرورة وجوده فى المجتمعات الحديثة.

وإذا كان التعاون سلوكاً مهماً فى حياة الأفراد والجماعات، فمن الأجدر أن يكون التعاون من أهم مطالب النمو الاجتماعى للأطفال، ليتعلم الطفل كيف يعيش مع نفسه، ويتفاعل مع غيره من الناس، ولمساعدة الطفل على تحقيق أفضل نمو ممكن من خلال دراسة نمو السلوك الإنسانى لتحديد أفضل الشروط البيئية والممكنة للتعاون والتى تؤدى إلى أحسن نمو ممكن، ولتيسير اكتساب التكيف الاجتماعى السوى من خلال أساليب تعلم المهارات الاجتماعية وخاصة المهارة التعاونية.

وقد ظهر فى الآونة الأخيرة ما يسمى بعلم النفس المدرسى-School Psychology بكونه واحد من أهم فروع علم النفس التربوى المعاصر الذى يهتم بالتفاعلات الحادثة داخل الفصل المدرسى سواء كانت هذه التفاعلات تحدث بين المعلمين والمتعلمين، أو كانت تحدث بين المتعلمين وأقرانهم داخل الفصل المدرسى.

ويشير السعيد الجندى (١٩٩٥: ١٠٣-١٠٤) إلى أن استراتيجيات التعلم التعاونى لاقت اهتماماً كبيراً بسبب إمكانية استخدامها كبديل للفصل التقليدى الذى يؤدى إلى التنافس بين المتعلمين بدلا من روح التعاون، حيث نبع الاهتمام الحالى بالتعلم التعاونى من عاملين أساسيين هما: إدراك أن البيئات التعليمية التنافسية تشجع الطلاب على التنافس مع بعضهم بدلا من التعلم فى شكل تعاونى، أما العامل الثانى فيتمثل فى وجود دلائل تؤكد أن التعلم التعاونى إذا ما طبق بصورة مناسبة له القدرة على المساهمة بإيجابية فى التحصيل الأكاديمى، وتنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات.

ويذكر أحمد النجدى وآخرين (٢٠٠٣: ٢٨٣) أن من أهم ملامح التعلم التعاونى

انه ينمى السلوك التعاونى، ويحسن العلاقات بين المتعلمين فى الجماعة، وعلاوة على ذلك فانه يساعد المتعلمين فى التعلم الأكاديمى، حيث إن الصفوف الدراسية التى تتعلم تعلماً تعاونياً تتفوق تفوقاً ذا مغزى ودلالة على صفوف الجماعة الضابطة فى التحصيل الأكاديمى، وأنه يتوافر أساس نظرى وإمبريقى قوى للتعلم التعاونى يدل على أن البشر يتعلمون من خبراتهم وأن المشاركة النشطة فى جماعات صغيرة تساعد على تعلم مهارات اجتماعية هامة، وفى نفس الوقت يساعد على تنمية اتجاهات ديمقراطية ومهارات تفكير منطقى.

١- التعلم التعاونى .. تطور تاريخى:

إن فكرة التعلم التعاونى ليست بجديدة أو مستحدثة، فقد كان تعليم الحروف قديما يتم عن طريق التلمذة الصناعية، وهذه الطريقة تعتمد على أن يعلم الصانع صبيته تدريجيا حيث يتيح لهم فرص التعاون فى أداء العمل المطلوب تعليمه لهم، وكان الجدل يدور حول مدى فائدة تعلم فرد لفرد وقد لخص فلاسفة الرومان فكرة التعلم التعاونى على النحو التالى (عندما تعلم تتعلم مرتين)، فالفرد يستفيد مرة عندما يعلم الآخرين، ومرة أخرى عندما يتعلم مع الآخرين.

وفى أواخر القرن الثامن عشر استغل جوزيف لانكستر وأندروبل مجموعات التعلم التعاونى فى انجلترا، ولقد انتقلت الفكرة إلى أمريكا مع افتتاح مدرسة تسير على منهج لانكستر فى مدينة نيويورك عام (١٨٠٦)، وفى إطار حركة التعليم المجانى فى الولايات المتحدة فى أوائل القرن التاسع عشر تأكدت أهمية التعلم التعاونى.

وفى العقود الأولى من القرن التاسع عشر اهتم فرانسيس باركر بالتعلم التعاونى والمثالية والتربية التجريبية الأدائية المرتبطة بالحرية والديمقراطية والفردية فى المدارس العامة وقد ساهمت آراء باركر فى خلق مدرس ديمقراطى وتعاونى وقد أثرت آرائه فى التعلم الأمريكى.

وقد أتى جون ديوى "John Dewey" بعد باركر ليؤكد على أهمية التعلم

التعاونى حيث كانت مجموعات التعلم التعاونى جزءا من طريقة المشروع فى التعلم التى أكد عليها.

وفى عام (١٩١٦) كتب جون ديوى وكان أستاذا بجامعة شيكاغو آنذاك كتاب الديمقراطية والتربية "Democracy and Education"، وفيه بين أن حجرات الدراسة ينبغى أن تكون مرآه تعكس ما يجرى فى المجتمع الأكبر، وأن تعمل كمختبر أو معمل لتعلم الحياة الواقعية، وقد اقتدى فكر ديوى أن يخلق المعلمون فى بيئتهم التعليمية نظاما إجتماعيا يتسم بإجراءات ديمقراطية وبعمليات علمية، وأن مسئوليتهم الأولى أن يثيروا دوافع المتعلمين ليعملوا متعاونين ولينظروا فى المشكلات الاجتماعية اليومية الهامة.

وفى هذا الصدد تذكر كوثر كوجك (١٩٩٢ : ٢٠) أن الاهتمام الفعلى بدراسة التعاون والتفاعل فى الموقف التعليمى قد بدأ فى أواخر الستينيات، وظهرت دراسات تحليل التفاعل فى المواقف التعليمية، وتشجيع المناقشات بين المتعلمين والاهتمام بالأسئلة التى يستخدمها المعلم أثناء الشرح، وأنواعها، ومستويات التفكير .

ويشير جابر عبد الحميد (١٩٩٩: ٨٣- ٨٤) إلى أنه فى عام (١٩٦٠) طور هربرت ثيلين " Herbert Thelen" إجراءات أكثر دقة لمساعدة المتعلمين على العمل فى جماعات وذلك فى جامعة شيكاغو، وذهب ثيلين إلى أن الدراسة ينبغى أن تكون معملاً أو مختبراً أو ديمقراطية مصغرة لبحث المشكلات الاجتماعية والمشكلات بين الشخصية الهامة، وقدم أساساً مفاهيمياً للتطورات الجديدة فى التعلم التعاونى.

واشترك ديفيد جونسون " David Johnson" بخبرته فى علم النفس الاجتماعى التربوى مع روجر جونسون "Roger Johnson" بخبرته فى المناهج وطرق التدريس فى بحوث مشتركة معتمدين على نظرية دويتش من سنة (١٩٦٩- ١٩٩٠)، وتعاونا فى إنشاء مركز للتعلم التعاونى بجامعة منيسوتا بأمريكا، وكانت مهمة هذا المركز تطبيق بحوث التعلم التعاونى والتنافسى، ومساعدة المناطق التعليمية

والكليات والمؤسسات التربوية الأخرى لتنفيذ التعلم التعاونى فى حجرة الدراسة.

ومن خلال هذا العرض التاريخي يرى المؤلف أن التعاون والتنافس موجودان منذ أن خلق الله الجنس البشرى، وأن بدء الاهتمام الفعلى بهما كان فى أوائل الثمانينات، ولقد ركزت البحوث على أسلوب التعلم التعاونى والتنافس فى التسعينات بسبب إمكانية إستخدامه كبديل للفصل الدراسى الكلاسيكى؛ حيث انتشرت إستراتيجيات التعلم التعاونى فى معظم قارات العالم.

٢- مفهوم التعلم التعاونى:

غالباً يرجع مفهوم التعلم التعاونى إلى المناخ السائد فى حجرة الدراسة ، حيث يعمل المتعلمين معاً فى مجموعات صغيرة Small Groups لإنجاز مهام مشتركة ، وهناك تعريفات متعددة للتعلم التعاونى ، فمن خلال إطلاع مؤلف الكتاب على العديد من الدراسات والبحوث والأدبيات التى تناولت التعلم التعاونى، وجد العديد من التعريفات للتعلم التعاونى، يعرض منها المؤلف ما يلى:

يعرف واطسون (Watson, 1991: 141) التعلم التعاونى بأنه طريقة لتنظيم الفصل الدراسى يعمل فيها الطلاب معاً فى مجموعات غير متجانسة فى المهام الأكاديمية لإنجاز هدف مشترك ، وذلك بالمساهمات الفردية من كل عضو فى الجماعة.

بينما عرفته كوثر كوجك (١٩٩٢: ٢١) بأنه نموذج تدريسى يتطلب من المتعلمين العمل مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضاً، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية وإجتماعية إيجابية.

ويذكر عبد المنعم حسن ومحمد خطاب (١٩٩٣: ٨٠) أنه أسلوب يتعلم فيه الطلاب فى مجموعات صغيرة يتراوح عددها ما بين (٢- ٦) طلاب مختلفى القدرات والاستعدادات ويسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة ، معتمدين على بعضهم

البعض ، كما تتحدد وظيفة المعلم فى مراقبة مجموعات التعلم ، وتوجيهها ، وإرشادها.

فى حين ينظر ناتيف (Nattive, 1994: 285) إلى التعلم التعاونى على أنه طريقة تعلم ينتظم فيها المتعلمين فى مجموعات صغيرة (٤-٦) ويتوحد فيها المتعلمين من خلال عوامل دافعية مشتركة بهدف الوصول إلى إتقان المادة الأكاديمية.

كما عرفه السعيد الجندى (١٩٩٥: ١٠٩) بأنه تكنيك يتم فيه تنظيم وتهيئة بيئة صفية مناسبة للطلاب للتعاون والتفاعل معا فى مجموعات صغيرة من أجل التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة ، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم.

ويشير يعقوب موسى (١٩٩٦: ١٩) إلى أنه تعلم يتم من خلال تجمع طلابى فى غرفة الدراسة ويعتمد أساساً على إيجابية متبادلة ومسئولية فردية وتفاعل تقابلى، وأثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات معرفية وشخصية وإجتماعية، ويحصلون على نتائج مرغوبة من الموقف التعليمى الذى يمرون به.

ويعرفه محمد فضل الله وعبدالحميد زهرى (١٩٩٨: ١٧٩) بأنه إستراتيجية تدريسية يمارس خلالها المتعلمين على شكل مجموعات صغيرة أنشطة تعليمية بهدف فهم موضوع مقرر عليهم وذلك عن طريق إكتساب مفاهيمه.

ويذكر جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1999: 234) أن التعلم التعاونى هو العمل الجماعى لتحقيق أهداف مشتركة من أجل تعظيم فرص نجاح الفرد والجماعة، حيث يرى الأفراد أنهم يستطيعون تحقيق أهدافهم فقط إذا شاركهم أقرانهم فى نفس العمل.

بينما تشير جيهان السيد (٢٠٠٠: ٢١ - ٢٢) إلى أنه أسلوب تدريسى مخطط له مسبقاً، يهدف إلى تنمية التحصيل الدراسى لكل تلميذ فى الفصل، وتنمية مهارات التفكير العليا، وتنمية الجوانب الاجتماعية لدى المتعلمين، ويتعلم فيه التلاميذ فى مجموعات صغيرة، يسعون إلى تحقيق أهداف مشتركة معتمدين على بعضهم

البعض، ويكون كل تلميذ مسئولاً عن نجاح جميع أفراد مجموعته.

ويعرفه وليد أحمد (٢٠٠١: ٧) بأنه مجموعة من التفاعلات فى الموقف التعليمى / التعليمى، تعتمد على استخدام المجموعات الصغيرة من الطلاب الذين ينغمسون فى نشاط تعليمى يقوم على التواصل فيما بينهم، من أجل إنجاز أهداف محددة، ويتحمل كل منهم نصيبه من المسئولية، بحيث يعد مسئولاً عن تعليم نفسه وعن تعليم زملاؤه.

وقدم غيث (Ghaith, 2002: 266) تعريفاً للتعلم التعاونى ينص على أنه تقسيم أدوات العمل، ومصادره من أجل الوصول إلى مخرجات مشتركة والتأكد من أن كل أفراد المجموعة يتعلمون مادة محددة.

ويشير أيمن بكرى (٢٠٠٣: ٩٨) إلى أنه إستراتيجية تدريسية تعتمد على عمل المتعلمين معاً فى مجموعات صغيرة – بعد شرح المعلم للمفاهيم إجمالاً – حيث يقسم العمل وتوزيع الأدوار فى تعلم المهام التعليمية والتفاعل الإيجابى للمتعلم والمشاركة بين المتعلمين فى إنجاز المهام ويمون كل تلميذ مسئولاً عن تعلمه وتعلم زملائه لتحقيق أهداف المجموعة معاً، وهنا يكون المعلم موجه ومشجع ومنظم.

ويضيف منصور الرواحى (٢٠٠٧) بأنه تنظيم و ترتيب الفصل فى مواقف ديمقراطية تتيح للطالب أثناء عملية التعلم الرجوع إلى زملائه بحيث يكتسب خبرات رياضية من خلال إسهامه فى بناء و تكييف المناقشات الاجتماعية والاتفاقات والاختلافات.

ومن خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة التى تناولت التعلم التعاونى يخلص المؤلف إلى ما يلى:

أ– إن التعلم التعاونى مفهوم عرفه الباحثون والمتخصصون بتعريفات متعددة تبعاً لتباين رؤى ووجهات نظر كل منهم، فمنهم من رأى أنه طريقة تدريس أو تعلم، ومنهم من رأى أنه نموذج تدريس، ومنهم من رأى أنه أسلوب تدريس، ومنهم أيضاً

من رأى أنه إستراتيجية تدريس .. وهكذا. وبالنظر إلى هذه المفاهيم يتضح أنها جميعاً مقبولة بشرط تحديد المفهوم تبعاً للمقصود منه. فمثلاً عند الحديث عن أحد نماذج التعلم التعاونى وكيفية تنفيذه داخل حجرة الدراسة فيمكن هنا أن نطلق عليه طريقة تدريس أو تعلم، وعند الحديث عن نماذج التعلم التعاونى وإجراءات كل نموذج وكيفية تنفيذ هذه الإجراءات داخل حجرة الدراسة فإنه يمكن أن نطلق عليه إستراتيجية تدريس، أما عندما نتحدث عن التعلم التعاونى من حيث فلسفته وأسسه ونماذجه وإجراءاته؛ فيمكننا هنا أن نطلق عليه مدخلاً. حيث إن المدخل أعم وأشمل من الإستراتيجية، والإستراتيجية أعم وأشمل من الطريقة، والطريقة أعم وأشمل من الأسلوب.

ب- إن التعلم التعاونى يعد شكلاً للتدريس يعمل على تيسير عمل المتعلمين معاً فى مجموعات صغيرة، يتعلمون من خلاله مهارات التعاون، والإعتماد المتبادل التى تُعدّهم بشكل جيد للمواقف الحياتية المختلفة.

ج- إن التعلم التعاونى قائم على جهد المعلم والمتعلم معاً.

وتأسيساً على ما تقدم يُعرّف المؤلف التعلم التعاونى بأنه مجموعة من الطرق التعليمية التى يتم فيها تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة فى المهام الأكاديمية يتراوح عدد أفرادها ما بين (٣- ٦) متعلمين مختلفى القدرات والاستعدادات، يتفاعلون معاً لإنجاز أهداف مشتركة من أجل تعظيم فرص نجاح الفرد والجماعة، وذلك يكون فى علاقة قائمة على الاعتماد الإيجابى المتبادل والمسئولية المشتركة، وتحت إشراف وتوجيه المعلم، مع مراعاة الديمقراطية وإحترام آراء الآخرين أثناء تفاعل المجموعات معاً، مما يؤدى إلى نمو مهارات شخصية وإجتماعية إيجابية لدى المتعلمين.

٣- أهداف التعلم التعاونى:

لقد طور نموذج التعلم التعاونى لتحقيق ثلاثة أهداف تعليمية هامة على الأقل:

(أ)- التحصيل الأكاديمى : Academic Achievement

على الرغم من أن التعلم التعاونى يضم أهدافاً إجتماعية متنوعة، إلا أنه يستهدف أيضا تحسين أداء المتعلمين فى مهام أكاديمية هامة، ولقد برهن مطوروه على أن نموذج بنية المكافأة التعاونية يزيد من قيمة التعلم الأكاديمى عند المتعلمين ويغير المعايير المرتبطة بالتحصيل، ويمكن أن يفيد التعلم التعاونى المتعلمين ذوى التحصيل المنخفض، وكذلك المتعلمين ذوى التحصيل المرتفع الذين يعملون معا فى المهارات الأكاديمية حيث يقوم ذوى التحصيل العالى بتعليم ذوى التحصيل المنخفض، وهكذا تتوافر مساعدة خاصة من شخص يشاركهم فى اهتمامتهم وميولهم ولغتهم الشبابية، ويكتسب ذوى التحصيل العالى فى هذه العملية تقدما أكاديميا، وذلك لان العمل كمدرس خصوصى يتطلب التفكير بعمق أكبر فى علاقة الأفكار بعضها ببعض فى موضوع معين.

(ب)- تقبل التنوع : Acceptance of Diversity

وهناك تفسير هام ثانى لنموذج التعلم التعاونى وهو التقبل الأشمل والأعرض لأناس يختلفون فى الثقافة والطبقة الاجتماعية والقدرة أو عدم القدرة والعنصر، حيث يتيح التعلم التعاونى الفرص للتلاميذ ذوى الخلفيات المتباينة والظروف المختلفة أن يعملوا معتمدين بعضهم على البعض الآخر فى مهام مشتركة، ومن خلال استخدام بنيات المكافأة التعاونية يتعلمون تقدير الواحد للآخر.

(ج)- تنمية المهارات الاجتماعية : Social Skills Development

وثمة هدف هام ثالث للتعلم التعاونى وهو أن يتعلم المتعلمين مهارات التعاون والتضافر، وهذه مهارات هامة على المرأ أن يكتسبها فى مجتمع يتم فيه القيام بأعمال

الكبار أو الراشدين فى منظمات ومجتمعات محلية يعتمد بعضها على بعض وتتفاوت وتتنوع ثقافتها.

٤- الأسس النظرية للتعلم التعاونى:

يشير فاروق عثمان (١٩٩٥: ٩٥) إلى أن نظرية التعلم التعاونى تستند على نظرية التعلم الاجتماعى الذى قدمه والتر "Walter" حيث إن التعلم الاجتماعى يتم من خلال النموذج "Model" وأن عملية التفاعل تلعب دورا كبيرا وأساسيا فى التعلم التعاونى، ويشترك الأفراد من أجل تحقيق ذلك الهدف، وهذا الاعتماد المتبادل يحفز الأفراد على:

أ- تشجيع بعضهم البعض لأداء ما يمكن أن يساعد المجموعة على النجاح.

ب- مساعدة بعضهم البعض لأداء ما يمكن أن يساعد المجموعة عل النجاح.

ج- محبة الأخرين إذ أن الأفراد يحبون من يساعدهم على تحقيق أهدافهم.

د- كما أن التعاون يزيد من الاتصال الايجابى بين أفراد المجموعة.

٥- نظريات التعلم التعاونى والتعلم التنافسى:

تشير أسماء الجبرى ومحمد الديب (١٩٩٨: ٥ - ٧٠) إلى أن نظريات التعاون والتنافس مرت بمراحل تطور متعددة تحدد فى:

أ)- المرحلة الأولى: تحدد فيها صياغة المفاهيم الأساسية للنظرية.

ب)- المرحلة الثانية: وتتحدد فى استخلاص التضمينات المنطقية المرتبطة بالمفاهيم الأساسية واستخلاص الافتراضات السيكولوجية للمفاهيم،ويلى ذلك صياغة الفروض الأساسية والنوعية المرتبطة بمؤثرات التعاون والتنافس.

ج)- المرحلة الثالثة: تطبيق هذه التضمينات فى مواقف تجريبية.

وفيما يلى عرضاً لهذه النظريات على النحو التالى:

أولاً: نظرية دب و ماى Dob & May Theory:

كان للدراسات التى قام بها دب وماى(Dob & May, 1973)، أهميتها فى ظهور مفاهيم التعاون والتنافس فى النظريات الاجتماعية والاقتصادية.

فقد أعدا دب وماى "Dob & May"نظرية مفصلة ميزا فيها بين التعاون والتنافس على النحو التالى:

عرف التعاون بأنه بذل أفراد الجماعة أقصى جهدا لديهم لتحقيق أهداف الجماعة معا والاشتراك فى المكافأة بالتساوى بين أفراد الجماعة.

وعرف التنافس بأنه بذل الفرد أقصى جهد لديه لتحقيق الهدف قبل الآخرين والفوز عليهم فى الجماعة.

وقد تناولا دب وماى"Dob & May"المبادئ الأساسية المرتبطة بالعلاقات التعاونية وهى كالأتى:

أ- أن تبذل الجماعة أقصى جهد لديها سعيا وراء تحقيق أهداف مشتركة.

ب- الالتزام بقواعد الموقف المحدد لتحقيق الهدف بنسبة متساوية بين الأفراد.

ج- أن يبرز الأفراد أفضل أداء لتحقيق الهدف المشترك بنسبة متساوية بين أفراد الجماعة.

د- أن تكون لدى الأفراد أفضل نسبة كبيرة من الاتصال الشفهى واللفظى ومقدار من التفاعل الايجابى.

ثانياً: نظرية بارنارد Barnard Theory:

لقد وضع بارنارد (Barnard, 1938)، نظرية شاملة لطبيعة النظم التعاونية ناقش فيها أسس العمل التعاونى بين المتعلمين فى الفصل الدراسى وتوصل إلى أن التعاون يكون أكثر فعالية فى الموقف الدراسى، وذلك للتغلب على الانفراد فى العمل، لأن الجماعة التعاونية يكون لها هدف مشترك بين أعضائها ويسعى كل عضو فيها

لتحقيق الهدف، ويرجع بارنارد العوامل الاجتماعية التى تظهر من خلال الموقف التعاونى إلى اعتبارين:

أ- البحث عما يحدث أثناء عمليات التفاعل التى يظهرها الموقف.

ب- الدوافع والحاجات التى تؤخذ فى الاعتبار هما(المثابرة، استمرار التعاون).

ثالثاً: نظرية دويتش : Doutch Theory

عندما نشر دويتش (Doutch, 1949)، نظريته فى التعاون والتنافس كان الغرض منهما تقديم وصف مجمل لأثر التعاون والتنافس على قيام الجماعات الصغيرة بوظائفها.

وقدم دويتش نظريته فى الخطوات الثلاثة التالية:

الخطوة الأولى: هى التضمينات المنطقية لتصور الموقف التعاونى التنافسى:

بالنسبة للأهداف تكون الأهداف الاعتمادية المتبادلة متزايدة فى الموقف التعاونى وفى الموقف التنافسى تكون الأهداف الاعتمادية المتبادلة معرقلة.

الخطوة الثانية: الخصائص السيكولوجية الأساسية لنظريته وهى:

الخصائص السيكولوجية التى تجعل الفرد يدرك طبيعة الموقف على انه تعاونى أو تنافسى بناء على التحرك نحو الهدف على النحو التالى:

١ – القابلية للإبدال. Substitutability

٢ – التنفيس الانفعالى. Cathexis

٣ – القابلية للحث على عمل ما. Inducibility

٤ – الأنشطة الموجهة نحو الآخرين.

الخطوة الثالثة: الفروض الأساسية للتعاون والتنافس للنظرية:

١ – المساعدة المتوقعة والحقيقية.

٢- الاتصال والتأثير.

٣- توجيه المهمة.

٤- الصداقة والتأييد.

رابعاً: نظرية توماس : Thomas Theory

وضح توماس (Thohmas, 1957)، نظرية فى التعاون اعتمد فيها على نظرية دويتش وتعرض من خلال نظريته إلى مفهوم التسهيل " Facilitation"، واعتبر هذا المفهوم عاملا مهما فى الاعتماد الايجابى المتبادل المبنى على تقسيم العمل بين الأفراد والجماعة والمؤسس على السعى وراء تحقيق هدف أعضاء الجماعة.

وعرف توماس التسهيل: بأنه عبارة عن إجراء بين عضوين على الأقل يعمل احدهم على تيسير جميع السبل ليتحرك العضو الآخر، وسمى هذا بوسائل الضبط أو تيسير احد الأعضاء تحرك الأعضاء الآخرين نحو أهدافهم المشتركة كما تناول توماس مفهوم الاعتماد المتبادل فى أداء الدور Role interdependence وهو أن يعتمد كل عضو فى الجماعة على الآخر فى أداء مهمة ما، وعلى كل عضو أن يسهل للآخر دوره لأداء مهمته، كما لينجزوا مهامهم المشتركة.

خامساً: نظرية جونسون وجونسون :Johnson & Johnson

وضح جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988)، نظرية لهما فى التعاون أشارا فيها إلى عدة مفاهيم يمكن الاستفادة بها فى المواقف التعاونية:

١- مفهوم الاعتماد الايجابى المتبادل : Positive Interdependence

ويعنى أن كل عضو يكون متأثر بأفكار الأعضاء الآخرين فى الجماعة، تحت شعار (نعوم معاً نغرق معاً) وبذلك يدرك الأفراد أنهم يعملون معا ويساعد بعضهم البعض لتحقيق المهمة الخاصة بكل فرد منهم وتصحيح الإجابات الخاطئة سوياً.

٢- مفهوم الاعتماد المتبادل فى المصدر: Resource intererdependence

ويهتم بتقسيم المواد التعليمية والمصادر والمعلومات بين أعضاء الجماعة ويوجد هذا المفهوم عندما يكون لكل عضو جزء من المعلومات الضرورية لإنجاز المهمة الخاصة به.

٣- مفهوم الاعتماد المتبادل فى أداء الأدوار :Task interdependence

وهو تقسيم العمل بين أعضاء الجماعة كى يقوم كل عضو فى الجماعة بدور مختلف عن زميله لإنجاز مهامهم.

٤- مفهوم الإعتماد المتبادل فى المكافأة: Reward interdependence

ومعناه أن المكافأة توزع على أعضاء الجماعة التعاونية بالتساوى أو لا يكافأ أعضاء الجماعة عندما يخفقون فى إنجاز المهام.

٥- مفهوم التفاعل وجها لوجه : Face to face interaction

ينشأ هذا التفاعل وجها لوجه بين المتعلمين من خلال الاعتماد الايجابى المتبادل ويتمثل فى تبادل الحوار والمناقشة بين المتعلمين.

٦- مفهوم القابلية للمساءلة الفردية : Individual Accountability

وتعنى أن كل عضو فى الجماعة مسئولا عن تعلمه وتعلم الآخرين فى الجماعة.

وتناولت النظرية عدة مفاهيم أخرى خاصة بالمهارات الشخصية والاجتماعية يمكن الاستعانة بها فى الموقف التعاونى وهى:

١- مهارة الثقة.

٢- مهارة الاتصال.

٣- مهارة تتالى الأدوار.

٤- مهارة القيادة.

٥- مهارة حل الصراع.

٦- مهارة تشغيل الجماعة.

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن بعض هذه النظريات تعرض للمواقف التعاونية والتنافسية معا كنظريتى دب وماى (Dob & May, 1973)، ودويتش (Doutch, 1949)، والبعض الآخر من النظريات تعرض للمواقف التعاونية فقط كنظريات بارنارد (Barnard, 1938)، توماس (Thohmas, 1957)، و جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988) .

وتبين أن هذه النظريات نشأت من خلال النظريات الاجتماعية - الاقتصادية، كما أشار دب وماى (Dob & May, 1973)، وتبين أن دويتش (Doutch, 1949) أعتمد فى نظريته على المبادئ الأساسية فى النظريات والدراسات السابقة، بينما أعتمد توماس (Thohmas, 1957)، وجونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988)فى نظرية كل منهما على ما ورد فى نظرية دويتش (Doutch, 1949)من مفاهيم ومبادئ رئيسية.

كما أتفقت هذه النظريات على تعريف الموقف التعاونى الذى ينص على أن الفرد يبذل كعضو فى جماعة أقصى جهد لديه ليحقق الأهداف المشتركة مع زملائه فى الجماعة والالتزام بتحقيق الهدف معاً.

كما أهتمت كل نظرية بعرض مجموعة من المفاهيم المكملة لبعضها البعض، فمثلاً نجد بارنارد (Barnard, 1938)ركز على العوامل الاجتماعية التى تظهر فى الموقف التعاونى (كالتفاعل والدافعية)، وركز أيضا على المثابرة والاستمرارية التى تعتمد على فعالية الموقف وكفاءة الأدوار.

بينما ركز دويتش (Doutch, 1949)فى نظريته على المقارنة بين الاعتماد

المتبادل المتزايد فى الموقف التعاونى والاعتماد المتبادل المعرقل فى الموقف التنافسى.

أما توماس (Thohmas, 1957)فقد ركز على مفهوم التسهيل لتحرك الأعضاء لأداء أدوارهم فى الموقف التعاونى المبنى على تسهيل تقسيم العمل بين أعضاء الجماعة.

بينما نجد أن جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988) قد عرضا فى نظريتهما لعدة مفاهيم منها الاعتماد الايجابى المتبادل فى المصدر، والمهام، والأدوار، والمكافأة، وعرضا أيضاً مفاهيم التفاعل وجها لوجه، والقابلية للمساءلة الفردية، وركزا فى نظريتهما على المهارات الشخصية والاجتماعية فى الموقف التعاونى وهى مهارة الثقة بين الزملاء، والاتصال، وتتالى الأدوار، والقيادة، وحل الصراع، وتشغيل الجماعة.

ومن خلال العرض السابق لتلك النظريات يرى المؤلف أن كل نظرية تعتمد على النظرية السابقة لها، ومكملة للنظرية التالية لها أيضاً، وبناءً عليه يكونوا فى مجملهم بناء كلى متكامل ومنظومة من التفاعلات والمبادئ والأساسيات التى تكون فى النهاية الموقف التعاونى لإحداث ما يسمى بالتعلم التعاونى الفعال والنشاط البناء داخل حجرة الدراسة والذى يؤدى فى نهايته إلى زيادة وتنمية التحصيل الدراسى والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين.

٦- خصائص التعلم التعاونى:

يذكر محمود منسى (٢٠٠٣: ١٩٠) مجموعة من الخصائص التى تميز إستراتيجية التعلم عن غيرها من أساليب وطرائق التعلم الأخرى فيما يلى:

أ- أنه يتم بتعاون المتعلمين وبمساعدتهم لبعضهم البعض الآخر وعادةً ما يكون أثر التعلم الناتج عن تفاعل الأفراد وتعاونهم مع بعضهم البعض أكثر استمرارا .

ب- أن يتيح للمتعلمين فرص المناقشة والحوار .

ج- أنه يعطى اهتماما أكبر بالجوانب الاجتماعية فى نمو المتعلم كالقدرة على إبداء الرأى والمجادلة والحوار .

د- نظرا لأن المتعلم يحصل على المعلومات بنفسه فان هذه المعلومات تبقى لديه ويحتفظ لديه ويحتفظ بها فترة طويلة .

هـ- يمكن أن يستخدم التعلم التعاونى بقدر كبير من الثقة فى كل المستويات الدراسية أو الفرق الدراسية وفى جميع المقررات الدراسية وفى تعلم أى مهمة من المهام التربوية .

و- يؤثر التعلم التعاونى على العديد من المخرجات التعليمية بطريقة أنية .

وتشير أسماء الجبرى ومحمد الديب (١٩٩٨ : ٣٥) إلى أن التعلم التعاونى يتسم بعدة خصائص وجدانية ومعرفية كالتالى:

(أ) الخصائص الوجدانية:

يتسم الموقف التعاونى بوجود علاقة ايجابية بين المتعلمين تتمثل فى اليقظة والانتباه والصداقة والود بينهم، كما يوجد تقدير ايجابى للذات بين الأعضاء، وينخفض أيضا معدل القلق عن المتوسط بين المتعلمين، ويتسم الفرد المتعاون بالأمان والألفة فى الموقف التعاونى، ويتصف أيضا الموقف التعاونى بأن الخجل والانطواء والخوف من الآخرين ينخفض بين المتعاونين كما توجد ثقة متبادلة بينهم، كما يتسم الموقف التعاونى بوجود روح الجماعة والتوافق فى العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين بالتعبير عن الذات والاشتراك فى المنافسات الجماعية.

(ب) الخصائص المعرفية:

يتميز الموقف التعاونى بوجود مناقشات بين أعضاء الجماعة للتوصل إلى أفكار ومعلومات متفق عليها، كما أن الموقف يقلل من تغير جهود الأفراد نحو الهدف المشترك، وعدم إعاقة بعضهم بعضاً، كذلك من خصائص الموقف التعاونى أن المكافأة يتم توزيعها بين أعضاء الجماعة بالتساوى حتى يهتم كل عضو فى الجماعة

بتحقيق الهدف المشترك، ويتسم أيضا الموقف التعاونى بوجود اعتماد ايجابى متبادل متمثلا فى المشاركة بين المتعلمين ومساعدة بعضهم بعضا فى تعلم المادة الدراسية.

٧- عناصر التعلم التعاونى:

اتفق كل من جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1992: 177-178)، بورون (Burron, 1993: 699)، وديفيد (David, 2000: 98)، على وجود خمسة عناصر للتعلم التعاونى تعد بمثابة عوامل أساسية يتوقف عليها نجاح أو فشل التعلم التعاونى ، وهذه العناصر هى:

أ- الاعتماد الإيجابى المتبادل: Positive interdependence

حيث تتطلب إستراتيجية التعلم التعاونى أن يكون كل تلميذ فى المجموعة مسئولاً عن عمله كفرد ومسئولاً عن عمل غيره فى المجموعة ، لأن عمل كل فرد يعتمد على عمل زميله، فأى تقصير من تلميذ يؤثر على المجموعة ، ويمكن هنا تعزيز مستوى أداء كل فرد من خلال التغذية الراجعة ، بالإضافة إلى ذلك فإن الاعتماد الإيجابى المتبادل بين الأفراد يعمل على زيادة دافعية الأفراد نحو تحقيق الأهداف التى تسعى إليها المجموعة.

ب- التفاعل وجهاً لوجه: Face to Face interaction

يحتاج المتعلمين إلى التفاعل اللفظى ، ويتمثل ذلك فى التلخيص الشفوى وإعطاء تفسيرات وتوضيحات ، وذلك لزيادة فوائد التعاون وأنماط التفاعل بين المتعلمين ، ويتمثل هذا التفاعل أيضاً فى تعريف كل فرد فى المجموعة بما يقوم به الآخرون من جهد لإنجاز نشاط تعليمى معين بهدف تحقيق أهداف المجموعة.

ج- المسئولية الفردية: Individual Accountability

رغم تعلم أفراد المجموعة سوياً إلا أن كل فرد له دور محدد عليه القيام به ، وعلى كل فرد فى المجموعة أن يؤمن بأن كل فرد مسئول عن إنجاز المهمة الموكلة

إليه ، وألا يعتمد فى تعلمه على أعمال الآخرين إلا إذا عجز بالفعل عن تحقيق الهدف المطلوب منه.

د- المهارات الذاتية للمجموعة :Inter Personal Small Group Skills

يحتاج كل فرد فى المجموعة إلى مجموعة من المهارات للتعامل سوياً بإيجابية مثل: مهارات التفاعل بين الأفراد ، مهارات العمل فى مجموعات صغيرة ، وبدون تلك المهارات لا ينتج التعلم التعاونى ثماره بالإضافة إلى أنه يجب أن يعطى المتعلم الوقت والإجراءات لتطبيق تلك المهارات.

هـ- معالجة أعمال المجموعة :Group Processing

وهذه تتمثل فى تأكيد المعلم على تماسك المجموعة واستمراريتها وتسهيل عملية تعلم المتعلمين للمهارات الاجتماعية والتأكد من التغذية الراجعة للتلاميذ.

٨- التعلم التعاونى .. ما له، وما عليه:

نال التعلم التعاونى كإتجاه حديث فى طرق التدريس قبولاً واسع الإنتشار فى الوسط التربوى، وذلك لما له من مزايا تعليمية، ونفسية، واجتماعية فى تدريس جُل المقررات الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة، ولجميع المتعلمين على مختلف قدراتهم العقلية وإستعداداتهم التحصيلية.

وفى هذا الإطار يذكر حسن زيتون وكمال زيتون (٢٠٠٣: ٢٦٣- ٢٦٤) مجموعة من المميزات يتصف بها التعلم التعاونى وهى:

أ- التعلم التعاونى صالح لتعليم مختلف المواد الدراسية.

ب- يمكن تطبيق التعلم التعاونى فى مختلف المراحل الدراسية بدءاً من رياض الأطفال وحتى مرحلة التعليم التعالى.

ج- يساعد على فهم وإتقان ما يتعلمه الطلاب من معلومات ومهارات.

د- ينمى قدرة الفرد على حل المشكلات وتطبيق ما تعلمه فى مواقف جديدة.

هـ- ينمى مهارات التفكير العليا.

و- ينمى المهارات الاجتماعية لدى الطلاب والعلاقات الايجابية بينهم.

ر- ينمى اتجاهات الطلاب نحو المعلمين والمادة الدراسية والمدرسة.

ح- يحد من الإحساس بالخوف والقلق الذى قد يصاحب عملية التعلم.

م- ينمى المسئولية الفردية والقابلية للمساءلة.

ز- يعمل على دمج الطلبة بطيء التعلم مع أقرانهم ويشجعهم على المشاركة فى أنشطة التعلم الصفية.

س- يؤدى إلى تحسن المهارات اللغوية والقدرة على التعبير.

ش- لا يحتاج إلى إمكانيات مادية كبيرة لتطبيقه.

ص- يقلل من الفترة الزمنية التى يعرض فنها المعلم المعلومات وكذا من جهده فى متابعة وعلاج الطلاب منخفضى التحصيل.

ض- يقلل من الجهد المبذول من قبل المعلم لتصحيح الأعمال التحريرية.

ويشير جابر عبد الحميد (١٩٩٩: ١١٥- ١١٦) إلى أن من مزايا التعلم التعاونى أنه يشبع الحاجات الأساسية الآتية لدى المتعلمين:

أ- الحاجة للتغيير والاختلاف والاسترخاء.

ب- الحاجة لتقديم معلومات للآخرين (الحاجة للعرض).

ج- الحاجة للقيام بمهام أكاديمية بأحسن صورة ممكنة (الحاجة للإنجاز).

د- الحاجة للثناء وأن يكون موضع تقدير واعتراف بأدائه (الحاجة للتقدير).

هـ- الحاجة لحفاظ الفرد على احترامه لذاته (الحاجة للدفاع عن النفس).

و- الحاجة لتكوين صداقات مع المتعلمين الآخرين (الحاجة للانتماء والتواد).

ر- الحاجة للمسايرة وإتباع الآخرين (الحاجة للخضوع).

ح- الحاجة لمساعدة الآخرين (الحاجة للعطف).

م- الحاجة للبحث عن المساعدة من الآخرين (الحاجة للمعاضدة).

وعلى الرغم من المزايا التى يحققها التعلم التعاونى، فإنه لم يسلم من الإنتقادات التى وجهت إليه، حيث يشير كل من: أسماء الجبرى ومحمد الديب (١٩٩٨: ٤٥ - ٤٧)، وليد أحمد (٢٠٠١: ١٧٧)، وحمزة أبو النصر ومحمد جمل (٢٠٠٥: ٢٩) إلى العديد من الإنتقادات التى يمكن أن توجه إلى التعلم التعاونى منها:

أ- التعلم التعاونى يتم فيه إعتماد فرد على آخر وهذا يمكن أن يؤدى بدوره إلى إحتمال تأثير أحدهما على الآخر، مما يؤدى بدوره إلى قبول الآخر لهذا التأثير (السيطرة).

ب- عمل المتعلمين معاً قد يجعلهم يفقدون تأكيدهم لذواتهم أو إثباتهم لشخصيتهم، حيث إن الجماعة توجههم إلى بناء مستوياتهم مما يصل بالمتعلم إلى المسايرة المفرطة (الإمعية).

ج- يتطلب أسلوب المجموعات أن يكون المعلم ممتلكاً لخبرة كبيرة فى عملية تدريب المتعلمين وفق إستراتيجية التعلم التعاونى داخل حجرة الدراسة، الأمر الذى يحتاج إلى وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً من قبل المعلم فى إعداد المقرر وتدريسه، وتوظيف مهارات العلاقات الاجتماعية، وإدارة الصف.

د- التمركز حول المتعلم المبتكر والمتقن وإهمال الآخرين، فقد يرى المتعلمون فى أحد أفراد المجموعة إتقاناً ملفتاً للنظر يدعوهم إلى الإلتفات من حوله، والإهتمام بآرائه والتقرب إليه لإرضائه بكافة السبل ليعلمهم المعارف والمهارات.

هـ- إضعاف الدافعية للتعلم: حيث إن إحساس بعض المتعلمين بتفوق أحدهم فى تحقيق درجة الإتقان بالسرعة المطلوبة قد يصرفهم عن المشاركة، فهو يكفيهم مؤونة البحث والعمل، الأمر الذى قد يؤدى بدوره إلى إضعاف دافعيتهم للتعلم، ومن ثم تقل مشاركتهم فى العمل.

مما سبق يتضح أن التعلم التعاونى قد لاقى قبولاً كبيراً فى العديد من المؤسسات التربوية، وذلك لما له من فعالية فى زيادة تحصيل المتعلمين وتفوقه على أساليب التدريس الأخرى، وأن له أنصاراً ومؤيدين. وفى الوقت ذاته فلم يسلم من الإنتقادات التى وجهت إليه من بعض معارضيه.

٩- مهارات التعلم التعاونى:

أ)- التشكيل : Forming

عبارة عن تكوين المجموعات وتنظيمها بحيث يتوفر فيها الحد الأدنى للصفات المناسبة مثل: عمل المجموعات بدون ضوضاء، ومع مرور الوقت يتعلم أفراد المجموعة سلوك المناقشة السليم، والتواجد مع المجموعة لفترات طويلة بدون تحرك كثير، واستخدام الصوت الهادئ.

ب)- التوظيف : Functioning

ويتضمن هذا المستوى تنظيم مجهود المجموعة وإتمام مهامهم مثل: تحديد هدف المهمة، تحديد وقت إتمام العمل، تقديم تعليمات لكيفية إتمام العمل.

ج)- التكوين : Formulating

هناك مجموعة من المهارات متعلقة بالعمليات العقلية لبناء فهم أعمق للمواد الدراسية، وليحدث نوع من الخلط بين أفكار أفراد المجموعة ومن هذه المهارات: التلخيص، تصحيح تلخيص الأعضاء، إيجاد العلاقة بين موضوع الدراسة وخبراتهم الحياتية، فتح باب المناقشة.

د)- التخمر : Fermenting

يتضمن هذا المستوى مجموعة المهارات التى يحتاجها الفرد ليستطيع إعادة صياغة مفاهيم المادة الدراسية، فيبحث عن معلومات أكثر، ويتضح المنظور الأكبر للتعلم عندما تجتمع مجموعة من الأفراد تتحد للوصول لهدف تعليمى معين أى

يحدث نوع من الحفز الأعمق بالنسبة للمادة العلمية ومعالجة القضايا ومن هذه المهارات: انتقاد الأفكار، التكامل بين الأفكار، تحديد مواضع عدم الاتفاق.

١٠- تدريس مهارات التعلم التعاوني:

هناك خمس خطوات لتدريس مهارة التعاون وهي:

أ- مساعدة المتعلمين على الشعور بأهمية المهارة.

ب- التأكد من فهم المتعلمين لمهارة التعاون.

ج- وضع مواقف تدريبية.

د- التأكد من أن المتعلمين تستخدم المهارة.

هـ- التأكد من مواظبة المتعلمين خلال التدريب على المهارة.

١١- استراتيجيات التعلم التعاوني:

للتعلم التعاوني عدة صور ونماذج تتفق جميعها فى الأساس المتمثل فى تقسيم المتعلمين إلى مجموعات ، والاعتماد الإيجابى المتبادل بين المتعلمين ، المهارات الاجتماعية والمسئوليات الفردية والجماعية ، لكنها تختلف فى طريقة تقسيم المجموعات ، وشكل كل مجموعة، وأساليب العمل داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعات وبعضها البعض ، وفيما يلى يعرض المؤلف لبعض هذه الإستراتيجيات على النحو التالى:

أ- أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاونى المسمى بـ :Jigsaw

كان أول من استخدم هذا الأسلوب أرونسون " Aronson" ، ثم تم تطويره على يد سلا فين " Slavin" ، وهو أسلوب تعلم جمعى، حيث يطلب من كل عضو فى الجماعة تعلم جزء معين من الموضوع الذى يدرسه، ثم يعلمه لزملائه فى الجماعة.

ولإعداد هذا الأسلوب يقسم المدرس الفصل إلى جماعات، تتكون الجماعة من خمسة أعضاء ولهم قدرات تحصيلية مختلفة، ويجزئ المدرس الموضوع الدراسى المخصص إلى خمس أجزاء بناءاً على عدد أعضاء الجماعة الواحدة، ويخصص جزء لكل عضو فى الجماعة، يدرسه بنفسه مع زملاء له فى جماعة مؤقتة تسمى بجماعة الخبراء، ثم يعلم هذا الجزء لزملائه فى جماعته الأساسية بعد ذلك .

ويتكون هذا الأسلوب من خطوتين أساسيتين:

- الخطوة الأولى:

تخصيص خمس مهام رئيسية لكل جماعة، يقدم المدرس للعضو الأول المهمة (أ)، والعضو الثانى المهمة (ب)، والعضو الثالث المهمة (ج)، والعضو الرابع المهمة (د)، والعضو الخامس المهمة (هـ)، ويجتمع الأعضاء الذين أخذوا المهمة (أ) فى جماعة مؤقتة تسمى (جماعة الخبراء) EXEPERT GROUP، وتتكون الجماعة من خمسة أعضاء خبراء على سبيل المثال كتشكيل مؤقت جديد كما فى الشكل التالى رقم (٥)، وهكذا بالنسبة للذين أخذوا المهام (ب)، (ج)، (د)، (هـ)، ويناقش الأعضاء معا مهامهم كى يتعلموها معا، ويكون عمل المدرس فى هذا الوقت منظما وموجها فقط لجماعة الخبراء، ويدرس الأعضاء الخبراء معا المهام المتشابهة وعندما ينتهون من فهم هذه المهام يعاد أجتماع الأعضاء فى جماعتهم الأساسية.

- الخطوة الثانية:

فى الجماعات التى تم تشكيلها من قبل يقوم كل عضو بتعليم مهمته لزملائه فى جماعته الأساسية وبذلك يكون كل عضو مسئولا عن تعلم مهمته الخاصة به لزملائه، كما يكون مسئولا عن تعليم مهام زملائه الآخرين بالموضوعات التعليمية الخاصة بهم لأنه سيختبر فى الموضوع ككل .وتعد المعلومات مسبقا على كروت، وتقسم على أعضاء كل جماعة وتوزع عليهم ويساعد بعضهم بعضا، كما يوضح كل عضو مهمته المحددة لأعضاء جماعته، وينتج من ذلك توقع تعلم الآخرين، ويمتحن

الأعضاء فى نهاية كل موضوع فردياً داخل جماعاتهم الأساسية حيث يتعاونوا فيما بينهم فى حل الأسئلة، لأن المجموعة تقيم بصورة كلية، كما يمتحنون فى نهاية الإجراء التجريبى فى كل ما تعلموه فى الدرس. وتكون مهمة المدرس الإشراف على الجماعات، وتقديم المساعدة والتوجيه لهم إذا احتاجوا إلى ذلك ويذكرهم بتعليمات الموقف التعاونى من أن لآخر.

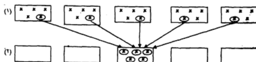
و يتميز أسلوب تكامل المعلومات المجزأة بالآتى:

١- يحتل مرتبة عليا من الإعتماد الإيجابى المتبادل فى المصدر والمهام والهدف والمكافأة لأنه يعتمد على تقسيم العمل بين الطلاب .

٢- كما أن هذا الأسلوب له أهمية فى زيادة إسهام كل عضو فى الجماعة ويلزم كل طالب بالاستماع لزملائه، والانتباه إليهم لأنه فى حاجة إلى مساعدتهم.

٣- كما يساعد هذا الأسلوب على نمو الاتجاهات نحو كلا من التعاون والزملاء.

ويوضح الشكل التالى كيفية تكوين مجموعات تكامل المعلومات المجزأة بمرحلتيها:



شكل (٢٥) يوضح كيفية تكوين فرق تكامل المعلومات المجزأة.

(جابر عبد الحميد، ١٩٩٩: ٨٩)

ب- إستراتيجية تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تبعاً لمستوياتهم التحصيلية
Student Team Achievement Division (STAD) :

وتتمثل خطوات هذه الاستراتيجية فيما يلى:

* تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متباينة فى التحصيل الدراسى (من ٣-٥ تلاميذ).
* تقديم الدرس فى بداية الحصة لجميع المتعلمين.
* تعاون تلاميذ كل مجموعة فيما بينهم ومساعدة كل منهم الآخر بهدف التمكن من المادة العلمية التى قدمها المعلم.
* تطبيق اختبار تحصيلى لجميع المتعلمين على أن يؤديه كل تلميذ منفرد دون مساعدة الآخرين.
* مقارنة درجة كل تلميذ فى الاختبار بدرجته فى الاختبار السابق والفروق بينهما تضاف إلى الدرجة الكلية للفريق.
* مكافأة الفريق الذى يصل إلى المستوى الذى حدده المعلم مسبقاً بجائزة معنوية أو مادية.
* إعادة تكوين المجموعات كل فترة زمنية.

ج- إستراتيجية ألعاب الفرق: (Team - Games - Tournament (TGT

وتتمثل خطوات هذه الإستراتيجية فيما يلى:

* تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متباينة فى التحصيل الدراسى (من ٥:٣ تلاميذ).
* تقديم الدرس فى بداية الحصة لجميع المتعلمين.
* تعاون تلاميذ كل مجموعة فى ما بينهم ومساعدة كل منهم الآخر بهدف التمكن من المادة العلمية التى قدمها المعلم.

* دخول كل مجموعة فى مباريات أسبوعية مع المجموعات الأخرى.
* تغيير أعضاء المجموعات أسبوعياً لإعطاء الفرصة للتلاميذ ذوى القدرات المحدودة لرفع مستوى تحصيلهم فى المادة العلمية.
* تسجيل الدرجات الأسبوعية لكل الفرق المتنافسة.
* مكافأة الفريق الذى يصل إلى المستوى الذى حدده المعلم مسبقاً بجائزة معنوية أو مادية.

د- تكنيكات البحث فى مجموعات: Group Investigation Techniques (G.I.T)

وتتمثل خطواتها فى الخطوات التالية:

* تحديد الموضوع الرئيسى والموضوعات الفرعية للدرس بالتعاون بين المعلم والمتعلمين.
* تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (من ٢ - ٦ تلاميذ).
* تعاون المعلم مع المتعلمين للتخطيط لكيفية قيام المتعلمين بالبحث وجمع المعلومات عن الموضوعات الفرعية للدرس.
* توجيه المتعلمين إلى مصادر المعرفة المتعددة التى تساعدهم فى جمع المعلومات اللازمة لفهم واستيعاب الموضوع الرئيسى سواء داخل المدرسة أو خارجها.
* تقسيم العمل بين المتعلمين لضمان التكامل بين أعمالهم، ومتابعة سلوكياتهم أثناء العمل، والتأكيد على إمكانية تطبيقهم للمعرفة التى توصلوا إليها فى مواقف جديدة.
* جمع المعلومات التى توصل إليها المتعلمين فى صورة مشروع جماعى من مصادر المعرفة.

* تحليل وتقييم المعرفة التى حصل عليها المتعلمين ، وتقدم المجموعات تقارير عن المعرفة والمعلومات التى جمعوها ونتائج تحليلهم لها أمام بقية المجموعات فى الفصل.

* تقويم التقارير التى أعدتها المجموعات ، كذلك تقويم تعلم الأفراد من خلال الأفراد أنفسهم ، حيث تقوم المجموعات بعضها وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم.

هـ- إستراتيجية الأحجية المتقطعة :(Jigsaw)

وتتمثل خطوات هذه الإستراتيجية فيما يلى:

* تحديد موضوع الدرس أو المشكلة المتوقع دراستها بالتعاون بين المعلم والمتعلمين.

* تقسيم الموضوع أو المشكلة إلى عدد من الموضوعات أو المشكلات الفرعية.

* توزيع المتعلمين على المجموعات ، بحيث تتكون كل مجموعة على حدة من عدد من المتعلمين يساوى عدد الموضوعات الفرعية ، وتسمى هذه المجموعات بالمجموعات الأساسية أو مجموعات الأساس ، ويسمح المعلم لكل مجموعة أن تقترح لنفسها أسما تسمى به.

* توزيع المسئوليات والأدوار التى يجب أن تقوم بها كل مجموعة مع مراعاة تحديد الجزء الخاص بكل تلميذ والمطلوب منه دراسته.

* التقاء كل المتعلمين المطلوب منهم دراسة جزء معين فى مجموعة واحدة تسمى مجموعة الخبراء لتعلم المهمة الفرعية الموكلة إليهم عن طريق الحوار والمناقشة التى يشترك فيها جميع أفراد المجموعة ، وبالتالى يتوصلون إلى حلول أو مقترحات يقومون بتدوينها وإتقانها.

* عودة كل متعلم إلى مجموعته الأساسية ، حيث ينقل ما تعلمه مع مجموعة

الخبراء إلى مجموعته الأساسية ، وفى نفس الوقت يتعلم منهم ما تعلموه هم أيضاً فى مجموعات الخبراء الخاصة بهم.

* تقويم المتعلمين بواسطة اختبار فردى ، وتضاف درجة كل تلميذ إلى درجة مجموعته الأساسية ، وتفوز المجموعة التى يحصل أفرادها على أعلى الدرجات بجائزة مادية أو معنوية.

و- طريقة التعلم معاً Learning Together (L.T):

وتتمثل خطواتها فيما يلى:

* تحديد الأهداف التعليمية الإجرائية.

* تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة (من ٤ - ٦ تلاميذ) مختلفى القدرات والتحصيل.

* تنظيم المجموعات بحيث يجلس أفراد كل مجموعة فى مواجهة بعضهم البعض.

* تقسيم موضوع كل درس إلى مهام فرعية ، حيث تقدم للتلاميذ فى شكل أوراق عمل.

* تحديد دور لكل فرد فى المجموعة ، فيحدد لكل رئيساً ، ملخصاً ، ناقداً ، ملاحظاً، مقرراً.

* تقديم المهام المراد القيام بتنفيذها بشكل جماعى، وحث المتعلمين على تنفيذها.

* تغيير الأدوار كل حصة ، بحيث يمارس كل تلميذ الأدوار المختلفة.

* حث تلاميذ كل مجموعة على المناقشة الجماعية ، والتفاعل مع بعضهم البعض فى المهام المكلفين بها دون حدوث شغب داخل الفصل.

* مراقبة المجموعات أثناء الحوار والنقاش الذى يدور بين أفراد كل مجموعة لمعرفة مدى قيامهم بأدوارهم وملاحظة سلوكياتهم أثناء قيامهم بتنفيذ مهامهم.

* التأكيد على المتعلمين على أن الدرجات سوف تمنح لأعضاء المجموعة ككل وبالتالى يساعد المتعلمين بعضهم بعضاً ، كما أن ذلك لا يمنع تقويم أداء كل فرد فى المجموعة ويمنح درجة معينة ، ومن ثم يتحمل كل فرد مسئولية تعلم زملائه فى المجموعة من ناحية ومسئولية تعلم نفسه من ناحية أخرى.

* تدخل المعلم لتسهيل عملية التعلم لدى أية مجموعة كأن يجيب على الأسئلة ويرد على الاستفسارات ويحل المشكلات التى تعوق المتعلمين عن إنجاز المهام المكلفين بها.

* التأكيد على المجموعات بإعداد تقريراً بالمعلومات التى حصلت عليها.

* توجيه المجموعة التى تنتهى من تنفيذ مهامها إلى مساعدة المجموعة التى لم تنته بعد حتى يتسنى للجميع التعاون مع بعضهم البعض.

* تقويم أداء المجموعات للموقوف على مدى تنفيذها للمهام المكلفين بها.

* تحديد أفضل المجموعات فى الفصل من حيث تنفيذ المهام ، الإدارة ، المناقشة الجماعية.

* منح المجموعة التى تحصل على أعلى الدرجات جوائز مادية أو معنوية.

ر- الطريقة البنيوية: The Structural Approach

على الرغم من أن هذه الطريقة تشترك فى جوانب كثيرة مع الطرق الأخرى، فإنها تؤكد على استخدام لبنيات معينة صممت لتؤثر على أنماط تفاعل المتعلم، ولقد استهدفت البنيات التى طورها كاجان أن تكون بدائل البنيات الصف الدراسى التقليدية

مثل التسميع، حيث يطرح المدرس أسئلة على الصف كله، ويقدم المتعلمين إجابات برفع أيديهم وبالنداء عليهم، وتقضى النظم أو البنيات التى وضعها كاجان أن يعمل المتعلمين مستقلين فى مجموعات صغيرة تحظى بمكافآت تعاونية أكثر من المكافآت الفردية، ولبعض النظم والبنيات هدف زيادة اكتساب المتعلم لمحتوى أكاديمى، وبعضها الآخر صمم لتدريس المهارات الاجتماعية والجماعية، والمفاهيم: فكر – زاوج – شارك Think - Pair - share ، وكذلك المتعلمين ذوى الأرقام المعينة التى تعمل معا numberred heads together والتى نصفها هنا مثالان للبنيات التى يستطيع المعلمون استخدامها لتدريس المحتوى الأكاديمى ولمراجعة فهم المتعلم لمحتوى معين، والإصغاء أو الاستماع النشط active listening والزمن الرمزى time tokens مثالان للبنيات التى تدرس المهارات الاجتماعية.(جابر عبد الحميد، ١٩٩٩: ٩١)

١٢– مراحل التعلم التعاونى:

يشير أحمد النجدى وآخرين (٢٠٠٣: ٢٨٣) إلى أن التعلم التعاونى يتم بصورة عامة وفق مراحل أربع كما يلى:

المرحلة الأولى: مرحلة التعرف :Orientation

وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة ، وتحديد معطياتها ، والمطلوب عمله إزاءها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.

المرحلة الثانية: مرحلة بلورة معايير العمل الجماعى :Group Norms

وفيها يتم الاتفاق على توزيع الأدوار، وكيفية التعاون وتحديد المسئوليات واتخاذ القرار المشترك، وكيفية الاستجابة لآراءٌ أفراد المجموعة، والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

المرحلة الثالثة: الإنتاجية :Productivity

وفيها يتم الانخراط فى العمل من قبل أفراد المجموعة ، والتعاون معاً فى إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

المرحلة الرابعة: الإنهاء :Termination

وفيها يتم كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك ، أو استكمال حل المشكلة والتوقف عن العمل المشترك تمهيداً لعرض ما توصلت إليه المجموعة فى جلسة الحوار العام تشمل الصف بأكمله.

١٣- الشروط الواجب توافرها فى التعلم التعاونى:

إن التعلم يمكن الحكم عليه بأنه تعاونياً إذا ما توافرت فيه العديد من العناصر (السمات / المقومات) والتى يمكن عرضها فيما يلى:

(أ)- الاعتماد الايجابى المتبادل : Positive interdependence

فى التعلم التعاونى لابد أن يتكاتف الجميع من أجل التعلم من خلال اعتمادهم على بعضهم البعض، وبذلك يعنى الاعتماد الايجابى المتبادل اعتماد أفراد المجموعة على بعضهم البعض بايجابية فى أثناء التعلم، وبحيث لا يكون بينهم شخص أو أكثر إتكالياً على غيره أثناء التعلم، وإنما الكل يشارك بدور فى ذلك حتى يتحقق النجاح.

(ب)-المسئولية (المحاسبة) الفردية : Individual Acciountability

يعنى أن يخضع أداء الفرد الواحد للتقييم المستمر، وتعطى نتائج هذا التقييم للفرد والمجموعة معا، سواء للتأكد من أن الفرد قد أتقن المطلوب منه تعلمه أم لا، ومن ثم تقديم المساعدة والعون والتشجيع له من قبل بقية أفراد المجموعة إذا تطلب الأمر ذلك.

(ج)التفاعل وجها لوجه : Face to Face interaction

يعنى التقاء أعضاء المجموعة وجها لوجه، وحدوث تفاعل ايجابى بينهم لإنجاز المهمة المكلفين بها بنجاح، فلا يمكننا تصور حدوث تعلم تعاونى صفى إذا لم يلتقوا وجها لوجه، وإذا لم يتفاعلوا ايجابيا فيما بينهم.

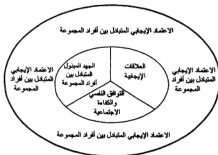
(د)– المهارات الاجتماعية : Social Skills

لا يتم التعلم التعاونى ولا يحدث التفاعل الايجابى بين أعضاء المجموعة إذا افتقدوا القدرة على المشاركة فى الأفكار والمشاعر، أو القدرة عل التعبير عن الأفكار بوضوح وفاعلية، أو القدرة على حل الاختلافات والصراعات بين أفراد المجموعة التعاونية.

(هـ)– معالجة عمل المجموعة : Croup Processing

نظرا لأن التعلم التعاونى يتطلب قيام أفراد المجموعة بأداء مهمة معينة، فثمة احتمال وارد أن تحدث أخطاء فى أداء بعض أو كل هؤلاء الأفراد لهذه المهمة، ومن ثم فان عدم الاهتمام بهذه الأخطاء وذلك الضعف قد يؤثر سلبيا على فاعلية التعلم التعاونى فى تنمية التحصيل الأكاديمى والمهارات الاجتماعية، لذا روعى أن ينطوى التعلم التعاونى على عنصر مهم يتعلق بتقييم أداء وعمل أفراد المجموعة فى إنجاز المهمة وكذا تقييم هذه المهارات لديهم بغية التعرف على الأخطاء فى الأداء والضعف فى المهارات بقصد التخلص من هذه الأخطاء وتنمية تلك المهارات.

ويشير محمود منسى (٢٠٠٣: ١٩٨) إلى جوانب التعلم التعاونى كما هو موضحاً بالشكل التالى:



شكل (٢٦) جوانب التعلم التعاونى.

١٤- عوامل نجاح التعلم التعاونى:

يتحكم فى تعلم التعلم التعاونى عوامل كثيرة يجب أخذها فى الحسبان يذكر حسن زيتون وكمال زيتون (٢٠٠٣: ٢٦٥) أهمها كالتالى:

أ- الانضباط الصفى.

ب- توافر الزمن الكافى لإنجاز دروس التعلم التعاونى.

ج- حجم الغرفة الصفية وتنظيمها.

د- عدد طلاب الصف.

هـ- شعور المتعلمين بالاعتماد الذاتى والالتزام فى العمل.

ويشير مارتن هنلى وآخرين (٢٠٠١: ٢٩٧- ١٩٩) إلى وجود أربع خطوات لترسيخ التعلم التعاونى فى مجموعات حجرة الدراسة:

أ- يختار المعلم أعضاء كل جماعة تعلم:

جماعة التعلم التعاونى غير متجانسة فى تكوينها مع توازن بين الذكور والإناث، وبين المرتفعين فى التحصيل والمنخفضين فيه، أو بين المتعلمين النشطين والسلبيين، وتضم الجماعة ما بين ثلاثة إلى ستة تلاميذ.

ب- المعلم يدرس على نحو مباشر مهارات التعاون الجماعى:

المدرس الذى يستخدم التعلم التعاونى يريد أن يتحدث المتعلمين وهم يعملون الواحد مع الآخر، ويتطلب التعلم التعاونى هذه المهارات بين الشخصية كالقدرة على الثقة فى الآخرين والعمل معهم، ومهارات الاستماع الجيد، وتقبل الآخرين ومساندتهم، والقدرة على حل الصراعات على نحو بناء.

ج- يحدد المعلم الأنشطة الجماعية التعاونية:

من أنشطة الجماعة التعاونية أن يعمل المتعلمين معا نحو هدف مشترك، وتقسم

مهام الجماعة بالتساوى بين أعضاء الجماعة، وتعتبر استراتيجية الصور المقطعة "Jigsaw"احد مداخل تقسيم المشاركة الجماعية، وثمة مدخل آخر بالنسبة للجماعات التعاونية المبتدئة، اهو أن تحدد لكل عضو دورا معينا لييسر عمل الجماعة.

د- تقييم المعلم لجهود الجماعة:

يتعلم المتعلمين فى الجماعات التعاونية أنهم إما أن يغرقوا معا، أو يعوموا معا، وهناك مستويات للتقييم الجماعى:

١- هل حققت الجماعة هدفها؟.

٢- ما مدى إجادة الجماعة للعمل معا؟.

١٥- كيفية تكوين المجموعات فى التعلم التعاونى:

على الرغم من تعدد صور المواقف التعاونية فى المجال التعليمى ، فإن صيغة وإجراءات موقف التعلم التعاونى تتضمن مجموعة من المتعلمين الذين يعملون سوياً فى مجموعات صغيرة تضم كل منها أفراداً متفاوتين من حيث القدرات.

وفى هذا الإطار تشير كوثر كوجك (١٩٩٢ : ٣٢) إلى أنه توجد أكثر من طريقة يمكن للمعلم أن يحدد بها أفراد كل مجموعة ، وسيتوقف ذلك - بالطبع - على طبيعة الهدف من استخدام إستراتيجية التعلم التعاونى ، فهناك اختيار عشوائى أو اختيار مقصود لتكوين مجموعات متفاوتة القدرات والميول أو تحدد عضوية المجموعة تبعاً لمقياس تفضيل اجتماعى بل يمكن أن يختار المتعلمين مجموعاتهم بأنفسهم ، أو أن يقوم المعلم بتشكيل المجموعات تبعاً لأنماط تعلم هؤلاء المتعلمين.

كما أشار هالمان (Halman, 1992: 165) إلى أن تكوين مجموعة مختلطة من أربعة تلاميذ يمكن أن يتضمن تلميذاً ذا قدرة عالية ، تلميذاً ذا قدرة منخفضة وتلميذين من ذوى القدرات المتوسطة. كما أكد هالمان (Halman, 1992: 166) على أن من أهم الأمور التى يتوقف عليها نجاح التعلم التعاونى حسن توزيع أوراق

العمل والخامات لإنجاز المهام المكلفة بها المجموعة ، وعادة ما يتم عن طريق إعطاء ورقة عمل واحدة لكل مجموعة ، فيشترك كل الأفراد ويتعاونون فى إنجاز العمل المطلوب أو توزع الخامات بين أفراد المجموعة بحيث يتصل بالآخرين ، ويتبادل معهم ما يلزمه من خامات .

فى حين يرى جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1991: 67) أن عدد أفراد المجموعة الواحدة يمكن أن يتراوح ما بين (٣-٧) أفراد ، كما يقترحان أن تكون المجموعة التعاونية غير متجانسة من حيث التحصيل الأكاديمى لأفرادها ، بمعنى أن تتضمن تلاميذ متفوقين أكاديمياً ، وآخرين متوسطين ، وآخرين متدنين.

مما سبق يخلص المؤلف إلى أن التعلم التعاونى هو أحد أشكال التعلم التى تعتمد بصفة أساسية على التعاون و المشاركة الإيجابية للتلميذ فى الموقف التعليمى فى ضوء مجموعة من الأسس والمبادئ وله (التعلم التعاونى) مجموعة من الطرق والاستراتيجيات التى تختلف باختلاف خصائص المتعلمين ، ونوعية المادة التعليمية والوقت المخصص لدراستها ، وشكل ومساحة حجرة الدراسة ، ويتركز دور المعلم على مجموعة من الأدوار من أهمها التخطيط للمواقف والأنشطة التى يشترك المتعلمين فى إجرائها وتوظيفها فى صورة تتيح للتلاميذ فرصة التعاون مع بعضهم البعض وتسهل من مهمة المتعلم فى التوصل للحقائق والمعلومات ، ولا يقتصر دور المعلم عند هذا الحد بل يمتد ليشمل إرشاد وتوجيه المجموعات والتدخل إذا لزم الأمر وتقويم أداء المتعلمين بعد الانتهاء من أداء مهامهم المكلفون بها.

١٦- كيفية توزيع الأدوار فى مجموعة التعلم التعاونى:

من الأساليب الفعالة فى نجاح التعلم التعاونى أن يحدد المعلم دورا محددا لكل فرد فى المجموعة، على أن يتبادل الأفراد تلك الأدوار من درس لآخر، أو حتى خلال الدرس الواحد، ويساعد هذا الأسلوب المتعلمين على اكتساب مهارات التعلم التعاونى كلها، ومن المهم أن نؤكد أن على المعلم تعليم المتعلمين هذه الأدوار، وكيف ينفذ كل

دور، وتذكر كوثر كوجك (٢٠٠١: ٣٢٨- ٣٢٩) هذه الأدوار على النحو التالي:

(أ)- قائد المجموعة:

وهو المسئول عن توجيه الأفراد نحو إنجاز الهدف المنشود، ومنعهم من إضاعة الوقت، وعليه أن يتأكد من فهم كل فرد فى المجموعة للهدف المطلوب وللخطوات المطلوب إتباعها، والتقريب بين الآراء ووجهات النظر، وفض أية اختلافات بين أفراد المجموعة، وتشجيع كل فرد فى المجموعة على المشاركة الإيجابية.

(ب)- المستوضح:

وعليه أن يطلب من الفرد الذى يدلى برأيه أن يشرحه بصورة أفضل، أو يطلب منه توضيح كلامه بأمثلة، أو يطلب منه مزيد من الشرح أو الإضافة أو التبسيط أو التعمق، وهو يتأكد من فهم كل فرد فى المجموعة لما يدور من مناقشات أو آراء.

(ج)- مقرر المجموعة:

وعليه أن يكتب ويسجل ما يدور من مناقشات، وما تتوصل إليه المجموعة من قرارات وهو يقوم بتلخيص تلك القرارات وقراءتها على المجموعة قبل أن يكتبها.

(د)- المراقب:

وهو يتأكد من تقدم المجموعة نحو الهدف فى الوقت المناسب، ومن قيام كل فرد بدوره، وحسن استخدام الموارد المتاحة، وأحيانا يكلف المراقب بملاحظة منسوب الصوت فى مجموعته حتى لا ترتفع أصوات الأفراد مما يزعج المجموعات الأخرى.

(هـ)- المشجع:

وهو الذى يستحسن ما كتبه زميله، ويظهر نواحى القوة فيما سمعه منه، ولكنه استحسان مبرر، بمعنى أن يذكر لماذا أعجبه هذا الجزء، أو لماذا يمتدح هذا الأسلوب.

(و)- الناقد:

وهو الذى يظهر بعض جوانب القصور فيما قرأه زميله ويبرر أيضا رأيه، وأحيانا يطلب منه اقتراح التعديل المطلوب لتحسين الموضوع.

ويضيفا حسن زيتون وكمال زيتون (٢٠٠٣: ٢٥١) دوراً آخر داخل المجموعة التعاونية وهو:

- الشارح للأفكار:

وهو الفرد الذى يقوم بطرح الأسئلة ويقرأ الأفكار ويشرحها ويلخصها لبقية أفراد المجموعة ويتأكد من فهمهم لها وقد يطلب منهم التوسع فى عرضها.

وأحيانا أخرى يكلف أحد الأفراد بإعادة ترتيب المكان بعد انتهاء المجموعة من عملها، وهكذا تتعدد الأدوار.

ويرى مؤلف الكتاب أن المعلم يمكنه أن يضيف أدوارا أخرى، ولكن المهم هو:

أ- تحديد هذه الأدوار.

ب- توصيف مهام كل دور.

ج- توضيح ضرورة وأهمية كل دور.

د- تعليم المتعلمين بعض العبارات التى تساعدهم فى أداء كل دور.

هـ- أن يعرض المعلم بنفسه أمام المتعلمين كيف تؤدى هذه الأدوار.

و- أن يراقب المعلم تلاميذه أثناء التعلم التعاونى، ليعرف مدى تمكنهم من أداء تلك الأدوار.

ر- تدوير وتبادل الأدوار بين أفراد المجموعة، حتى يتسنى لكل تلميذ تعلم سلوك كل دور.

١٧- البيئة التعليمية ونظام الإدارة فى التعلم التعاونى:

تتسم البيئة التعليمية التعاونية بعمليات ديمقراطية، وبقيام المتعلمين بأدوار نشطة فى القرارات التى تتعلق بما ينبغى دراسته وكيف، والمعلم يوفر درجة عالية من البنية فى تشكيل وتكوين الجماعات وفى تحديد وتعريف الإجراءات العامة، ولكنه يترك المتعلمين لكى يتصرفوا فى التفاعلات داخل جماعاتهم من دقيقة إلى أخرى ويسيطرون عليهما أو يسيرونها وإذا أريد لدروس التعلم التعاونى أن تنجح، ينبغى أن تتوافر مواد تعليمية مكثفة كمصادر لدى المعلم أو فى مكتبة المدرسة أو فى مركز أو تكنولوجيا التعليم، ويتطلب النجاح أيضاً تجنب المزالق التقليدية المرتبطة بعمل الجماعة وذلك بالإدارة المعتنى بها لسلوك المتعلم وتوجيهه.

١٨- دور كل من المعلم والمتعلم فى إستراتيجيات التعلم التعاونى:

يؤكد التعلم التعاونى بصفة مستمرة على الدور الذى ينبغى أن يقوم به المتعلم بشكل مباشر وفعال من خلال استخدام إستراتيجيات التعلم التعاونى، وعلى الرغم من هذا التأكيد ، فإنه لن يقال - بأية حال من الأحوال - من الدور الذى ينبغى أن يقوم به المعلم لضمان نجاح إجراءات استخدام هذه الإستراتيجيات فى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ويمكن تحديد هذا الدور فى ثلاث محاور رئيسية هى:

أ - التخطيط والإعداد:

وفيه يتم تحديد الأهداف التعليمية وحجم المجموعات ، وتوزيع المتعلمين مختلفى القدرات عليها ، وتحديد الفترة الزمنية اللازمة للإنجاز وشكل الفصل - والذى يفضل أن يكون دائرياً - وإعداد المواد التعليمية.

ب - تنظيم المهام وتكوين الاعتماد المتبادل:

وفيه يتم شرح المهام التى سيتعلمها المتعلمين ويطلب منهم تقريراً واحداً عنها ، ويوضح لهم الدرجات التى سيحصلون عليها مع تحديد مسئولياتهم الفردية والجماعية.

ج- المراقبة والتدخل عن طريق ملاحظة سلوك المتعلمين:

وفيه يتم متابعة ما يدور بين المتعلمين من مناقشات ، وتصحيح ما قد يحدث من أخطاء - مثل عدم تقبلهم لبعض الأفكار أو النقد الذى يوجه من بعض المجموعات الأخرى وتعزيز وتشجيع المتعلمين الذين يكونون على مستوى عالى من القيادة والناحية العملية ، ويفضل أن تتم مراقبة المجموعات باستخدام بطاقة ملاحظة.

ويجمل بعض التربويين أمثال: مديحه حسن (١٩٩٣: ٥٦٣-٥٦٤)، يوسف قطامى ونايفة قطامى (١٩٩٣: ٢٤٥-٢٤٦)، حنان حمدى (١٩٩٩: ٣٠ - ٣٢)، ظبية فرج (٢٠٠١: ١١٩)، ميرفت صالح (٢٠٠٢: ٩ - ١١)، غازى (Chazi, 2003: 451 - 474)، وحمزة أبو النصر ومحمد جمل (٢٠٠٥: ٤٣ - ٤٨) الأدوار التى يمكن أن يقوم بها كل من المعلم والمتعلم فى التعلم التعاونى على النحو التالى:

أ- دور المعلم:

١- تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

٢- تقسيم المتعلمين فى الفصل إلى مجموعات وتحديد مهمة كل فرد فى المجموعة.

٣- إعداد بنية التعلم والمواد والوسائل التى تستخدم فى التعلم.

٤- تزويد المتعلمين بمشكلات ومواقف.

٥- متابعة إجراءات حدوث التعلم داخل كل مجموعة فى ضوء المهام المحددة لكل تلميذ.

٦- تقديم التعزيز والتغذية الراجعة لكل مجموعة حسب أدائها على المستوى الفردى والجماعى.

٧- تقويم أداء المجموعات للتأكد من تحقيق الأهداف.

ب- دور المتعلم:

١- تنظيم الخبرة وتحديدها وجمع المعلومات والبيانات وتنظيمها.

٢- تنشيط الخبرة السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.

٣- التفاعل فى إطار العمل الجماعى التعاونى.

٤- ممارسة الاستقصاء الذهنى الفردى والجماعى.

٥- بذل الجهد ومساعدة الآخرين فى التعلم.

وعلى الجملة - وإضافة إلى ما سبق - يرى المؤلف ضرورة إنهاء اللقاء التعاونى بصورة مناسبة ، وقد يكون ذلك - على سبيل المثال - بطريقة أو بأخرى مما يلى:

* إذا كانت كل المجموعات تشترك فى حل مشكلة واحدة ، تتحمل كل مجموعة مسئولية جزء منها ، فإن على المعلم فى نهاية اللقاء أن يذكر المجموعات بعناصر المشكلة التى تمت دراستها ودور كل مجموعة من المجموعات ، ثم يستمع بعناية إلى تقرير كل مجموعة.

* إذا كانت المشكلة التى تتناولها مجموعة ما هى المشكلة نفسها التى تتناولها كل المجموعات الأخرى ، فإن المعلم بعد انتهاء عرض تقارير كل المجموعات ، يعرض بإيجاز ما قامت به كل مجموعة ويفاضل بين جهود المجموعات مرجعاً تفضيله إلى منطق مقبول.

* إذا كانت المشكلة التى تحلها كل مجموعة وحدها أو تشترك مجموعات فى حلها من الدرجة الدنيا بين المشكلات ، فإن المعلم قد يطلب من أحد المتعلمين القيام بدو العارض والمعقب كنوع من التشجيع على التعبير عن الذات وعن الآخرين.

١٩- فنيات التعلم التعاونى:

تتعدد فنيات التعلم التعاونى وتتباين وفيما يلى ذكر لبعضها:

(أ) – السرد المركز : Focused listing

وهو أحد فنيات العصف الذهبى والمستخدم لإيجاد وصف أو تعريف لمفهوم أو مدرك معين، حيث يكون على المتعلمين إعطاء كلمات تفيد فى تعريف أو وصف هذا الشىء، وبمجرد إكمال هذا النشاط يمكن استخدام هذه القوائم فى مناقشة صفية.

(ب)– المائدة المستديرة : Round table

وتستخدم لتوليد أكبر عدد من الاستجابات والإجابات لسؤال واحد أو لمجموعة من الأسئلة، ويبدأ العمل بتقديم سؤال، وتستعد كل مجموعة بورقة وقلم فيكتب أول تلميذ إجابة واحدة ويقولها بصوت مرتفع، ثم يمررها للمتعلم المجاور له وهكذا تستمر هذه العملية حتى انتهاء الوقت المحدد، وينبغى أن يكون السؤال أو المشكلة المطروحة متعددة الحلول أو الإجابات ثم يتم ربطها بموضوع وحدة الدراسة.

(ج)– المقابلة ثلاثية الخطوات : Three steps interview

وتستخدم هذه الفنيات لتعريف المتعلمين ببعضهم البعض، أو بغرض التعمق فى التعرف على المفاهيم، وتكون هذه المقابلة بين المتعلم (أ) و (ب) لبعض دقائق فى ضوء عدد من الأسئلة المحددة يكون فيها (أ) هو المتحدث و(ب) هو المستمع، والعكس، ثم يتقابل المتعلمان (أ)، (ب) مع المتعلمين (ج)، (د) ليكونوا مجموعة من أربعة تلاميذ .

(د)– صحيفة الدقيقة الواحدة : One minute interview

وهنا يطلب من المتعلمين التعليق على الأسئلة التالية:

- ما أهم الأشياء التى تعلمتها اليوم؟.
- ما أهم سؤالين لديك تريد الاستفهام عنها؟.

– ما الذى تريد أن تعرف عنه المزيد؟.

٢٠– التعلم التعاونى وصعوبات التعلم:

تعتنى الدول المتقدمـة بالأفراد ذوى صعـوبات التعلم فى المراحل الأولى من التعليم وخاصة المرحلة الابتدائية التى تتطلب عناية خاصة وتعمل على تأهيل هؤلاء الأطفال وفق أحدث أساليب وطرائق التأهيل، وتبذل تلك الدول قصارى جهدها من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بداية من المرحلة الإبتدائية، حيث إن هذه المرحلة تعد اللبنة والركيزة الأساسية لمراحل التعليم اللاحقة.

ويذكر سيد أحمد عُثمان (١٩٩٠: ٣٧) أن المدرسة تلعب دوراً كبيراً فى علاج صعوبات التعلم بوصفهـا الجهـة المسئولة مسئولية مـباشرة عن التعلم ويجب على المدرسة التركيز على المتعلمين الذين يعانون من صعوبة فى التعلم ولا يستطيعون الإفادة من خبرات التعليم والأنشطة المتاحة فى الفصل المدرسى وخارجه مما يجعلهم لا يحققون أهداف المدرسة التعليمية، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذى يمكن لهم أن يصلوا إليـه، مـثل هؤلاء المتـعلمين هم الذين يجب أن يكونوا فى بؤرة الاهتمام المدرسى من حيث توفير الأنشطة العلاجية التعليمية المناسبة وهذا لا يتم إلا فى ضوء الكشف المبكر عنهم وتهيئة ظروف التعلم أو العلاج المفرد بهدف مساعدة كل تلميذ على تخطى صعوبات تعلمه.

ويشيرأحمد مهدى (٢٠٠٢: ٢٦١) إلى أن عدم وجود الامكانات داخل المدرسة من العوامل والأسباب الرئيسية التى تساهم فى صعوبات التعلم وذات صلة وثيقة بها، من حيث امكانات المدرسة مثل عدم توافر وسائل تعليمية مناسبة، وعدم دراية المعلم بخصائص نمو المتعلمين ونقص الإعداد الأكاديمى والتربوى للمعلم، وصعوبة المناهج الدراسية، وعدم وضوح أهداف التدريس، والعلاقة السيئة بين المعلم والمتعلم، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات المتعلمين.

وفى هذا الصدد يذكر محمد الديب (٢٠٠٠: ١٧٣) أن هناك نسبة من الطلاب

لا تستفيد من البرامج التعليمية العادية داخل قاعة الدراسة، وهذا يدعوا إلى وقفة للتعرف عليهم، وعلى الأسباب التى قد تؤدى إلى تدنى مستوى تحصيلهم الدراسى عن زملائهم العاديين فى مثل سنهم، ومحاولة التعرف على الصعوبات التى تقف عقبة فى سبيل تقدمهم، وتقديم التوجيهات و الإرشادات اللازمة لعلاج هذه الصعوبات.

ويرىالمؤلف أن عدم ملاءمة الخبرات التعليمية أو الأنشطة التدريسية للخصائص التكوينية لهؤلاء المتعلمين تؤدى إلى تولد الشعور بالإحباط مما يكون صورة سالبة عن الذات تؤثر فى التحصيل الدراسى لهؤلاء المتعلمين، وأيضا ممارسة التدريس بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء المتعلمين، وإهمال التعامل أو التفاعل مع المتعلمين ذوى الصعوبات بالقدر الذى يتم مع غيرهم من الأطفال العاديين.

ويؤكد كارنين (Carninne, 1997) على أهمية ملاءمة الاستراتيجيات التدريسية التى يستخدمها المعلم لخصائص ذوى صعوبات التعلم، فإذا أمكن توفير بيئة تعليمية تستخدم استراتيجيات تدريسية تتلاءم والخصائص الانفعالية السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتدفعهم إلى الإنجاز والمشاركة الايجابية فى الأنشطة التعليمية.

وفى هذا الصدد فإن ميدان صعوبات التعلم ملئ بالبرامج العلاجية ذات الأطر النظرية والتى تستخدم تكنيكات متنوعة ومختلفة فى أسلوب العلاج، ويعد التعلم التعاونى أحد الأطر المرجعية التى تستخدم فى علاج صعوبات التعلم والتى تعتمد فى أحدى ركائزها على النظرية السلوكية فى تعديل السلوك من خلال التعزيز سواء تعزيز المعلم أو الأقران والتغذية الراجعة وغير ذلك، حيث يتم تشخيص الصعوبة فى نقاط محددة بالنسبة للمحتوى الدراسى، ويتم وضع خطط تدريسية مكثفة لتدريس محتوى أكاديمى محدد.

ويشـيـر صـلاح الدين الشـريف (٢٠٠٠: ٣٤١- ٣٤٥) إلى أن اسـتـخـدام إستراتيجيات التعلم التعاونى قد ظهرت فى علاج صعوبات التعلم بقوة فى المدرسة الشاملة عندما أثيرت مشكلة منخفضى التحصيل، وأنهم سوف يتأخرون بوضعهم فى المدارس مع مرتفعى التحصيل، فمنذ ذلك الوقت بدأ البحث عن طرق لتكوين التفاعل الاجتماعى فى الفصل والعمل على زيادة التحصيل الأكاديمى للمنخفضين، فقد لاحظ الباحثون أن هناك عوامل مرتبطة بتحسين التحصيل الأكاديمى والسلوك الاجتماعى مثل: التعاون، الاعتماد المتبادل، صراع الحل، والتدريس المتبادل، وهى تعتبر دعامات التعلم التعاونى.

ولقد أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التى تناولت فعالية التعلم التعاونى كأسلوب علاجى لصعوبات التعلم وبعض المتغيرات منها:

دراسة ياجر وآخرين (Yager et al, 1985) والتى هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاونى والتعلم الفردى على التحصيل الأكاديمى، والاتجاهات، والجاذبية الشخصية، والتقبل الاجتماعى، وتقدير الذات بين تلاميذ الصف الرابع ذوى صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٦٩) تلميذ وتلميذة بولاية منيسوتا الأمريكية، قسموا إلى مجموعتين إحداهما تعاونى والآخر فردى، وفى الإجراء التعاونى تم تقسيم المتعلمين إلى جماعات، تتكون الجماعة من أربعة أعضاء من بينهم تلميذ ذوو صعوبة فى التعلم، وفى الإجراء الفردى يتعلم المتعلمين منفردين، واستغرقت مدة الدراسة ٥٤ يوماً، بواقع ٤٥دقيقة فى الجلسة، وباستخدام مقياس سوسيومترى لقياس الجاذبية الشخصية، ومقياساً للاتجاهات، واستمارة ملاحظة للتأكد من فعالية الإجراءات التجريبية خلصت النتائج إلى إدراك المتعلمين فى موقف التعلم التعاونى التأييد الأكاديمى والشخصى من المدرس والأقران، وأن زملائهم اهتموا بهم بتعلمهم وأحبوهم وكونوا صداقات فيما بينهم، وزاد التعلم التعاونى من مستوى تقدير الذات لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم أكثر من التعلم الفردى، كما زاد التعلم التعاونى من مستوى التحصيل لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم أكثر من التعلم الفردى.

ودراسة لوريان (Lorraine, 1989) والتى هدفت إلى الوقوف على مدى تأثير التعلم التعاونى على تحصيل الرياضيات، وقبول النظير، والمهارات الاجتماعية داخل الفصل الدراسى، والقدرة على العمل المشترك، والقدرة على الإلقاء وذلك لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم فى الرياضيات، وذلك على عينة قوامها (٤٧) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية فلوريدا الأمريكية، وأخذت العينة من (٦) فصول، فصلان منهم تم التدريس لهم بالتعلم التعاونى بطريقة التغذية الراجعة، وأربعة فصول درسوا بالطريقة التقليدية، وذلك فى مدة كانت ستة شهور، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت الدراسة إلى أن استخدام التعلم التعاونى أدى إلى ارتفاع التحصيل الأكاديمى فى الرياضيات أكثر من التعلم التقليدى ، وارتفاع قبول النظير لدى ذوى صعوبات التعلم فى الرياضيات فى علاقتهم مع أقرانهم العاديين أكثر من الطريقة التقليدية، وكذلك زيادة وارتفاع المهارات الاجتماعية لدى ذوى صعوبات التعلم فى الرياضيات أكثر من الطريقة التقليدية، بالإضافة إلى خفض السلوكيات السلبية لدى ذوى صعوبات التعلم فى الرياضيات عنه عن الطريقة التقليدية.

أما كاى (Kay, 1994) فقد أجرى دراسة هدفت إلى فحص بيئة الفصل الدراسى بالمرحلة الثانوية لمعرفة ما إذا كانت قراءة المحتوى الدراسى يتم تعلمها بشكل فعال، وفحص مدى انتشار صعوبات قراءة النص أو المحتوى التعليمى، ودراسة العلاقة بين الاستراتيجيات التعليمية التى يستخدمها المدرسون وصعوبة التعلم فى القراءة وإجراء دراسة مقارنة بين التعلم التعاونى والتعلم الفردى وعلاقتهما بصعوبة التعلم فى القراءة، وذلك على عينة من فصلين بالمرحلة الثانوية فى مادة الدراسات الاجتماعية مع مساعدة اثنين من المدرسين فى نفس المادة، واستغرقت الدراسة (٤) شهور متتالية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى التعلم التعاونى أدى إلى تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم فى القراءة، كما أشارت النتائج إلى أن التعلم التعاونى أدى أيضاً إلى نتائج أفضل لدى

ذوى صعوبات التعلم فى القراءة عن التعلم الفردى فى تعلم مهارات القراءة.

وفى دراسة رولاندا وجوزيف (Rollanda & Joseph, 1995) والتى هدفت إلى المقارنة بين تأثير التعلم فى مجموعات تعاونية والتعلم الفردى على المهارات الاجتماعية والقدرة على المشاركة فى المجموعات والإنجاز الأكاديمى وذلك لدى مجموعتين من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم فى القراءة ومجموعة من المتعلمين أقرانهم العاديين داخل الفصول النظامية بالمدرسة، وذلك على عينة مكونة من (١٢) تلميذ من المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى القراءة، و(١٢) تلميذ من أقرانهم العاديين المتوسطين فى الإنجاز الأكاديمى، وذلك من خلال اختيار عينة الدراسة من المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى القراءة من ثلاثة فصول ابتدائية من مدرستين مختلفتين بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وطبقت الدراسة على مدار عامين متتالين، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت الدراسة إلى أن التعلم التعاونى أدى إلى ارتفاع القدرة على الإنجاز الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم فى القراءة، كما أن التعلم التعاونى زاد من مشاركة ذوى صعوبات التعلم فى القراءة مع أقرانهم العاديين داخل جماعات التعلم التعاونى وبالتالى زادت مشاركتهم الاجتماعية وارتفع معدل قبول النظير لديهم من قبل أقرانهم.

وأجرى سيموندس (Simmonds, 1995) دراسة بهدف معرفة مدى إمكانية التأثير المزدوج للملخص الشفهى أو اللفظى والتعلم التعاونى كاستراتيجية للتعلم وذلك لتحسين عملية القراءة لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى القراءة، وكذلك تمكين الطلاب من رفع قدرتهم على الدخول فى عرض المعلومات أو المعرفة اللازمة لعملية التعلم الناجحة، وذلك لتلاميذ المرحلة الثانوية بكندا، وذلك على عينة تم تكوينها فى صورة جماعات تعاونية من الطلاب ذوى صعوبات القراءة، وقيام كل طالب بدورين مختلفين ومتتابعين فى عملية التعلم، الدور الأول بأن يقوم الطالب بدور المقدم للمعلومات مع إتاحة الفرصة له بتلقى الدعم من الطلاب الآخرين فى المجموعة،

والدور الثانى بأن يقوم الطالب بدور المستمع والمتلقى للمعلومات من زميل آخر له، وهذه العملية المزدوجة مفيدة جدا فى اكتساب وحفظ المعلومات خاصة بعد كتابتها فى صورة ملخصات كتابية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى أن استخدام التعلم التعاونى أدى إلى تحسن أداء الطلاب ذوى صعوبات التعلم فى القراءة فى الإنجاز حيث أصبحوا أكثر إنجازا فى عملية القراءة.

وفى دراسة أجراها كارين (Karen, 1995) استهدفت الكشف عن تأثير التعلم التعاونى بمساعدة الكمبيوتر والتعلم التنافسى (الفردى) على التحصيل الدراسى والقدرة على التذكر واسترجاع وحفظ المعلومات لدى طلاب التمريض بالمرحلة الجامعية بالولايات المتحدة الأمريكية ومنهم طلاب لديهم صعوبات فى القراءة، وذلك على عينة تكونت من (٩٠) طالب، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أساسيتين، الأولى: قوامها (٧٠) طالب وهم يدرسون باستخدام التعلم التعاونى وبمساعدة الكمبيوتر ودروس الفيديو، وتم تقسيمهم إلى (٢٠) مجموعة تعاونية كل مجموعة تحتوى على (٣ – ٤) أفراد، والمجموعة رقم (٤، ٥) تحتوى على طلاب لديهم صعوبات فى القراءة، والثانية: قوامها (٢٠) طالب وهم يدرسون باستخدام التعلم التنافسى وبدون مساعدة الكمبيوتر، وبعد إجراء المعالجةالإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أفراد المجموعتين المجموعة التعاونية والمجموعة التنافسية فى درجات التحصيل لصالح متوسطات درجات أفراد المجموعة التعاونية، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أفراد المجموعتين المجموعة التعاونية والمجموعة التنافسية فى القدرة على التذكر واسترجاع المعلومات لصالح متوسطات أفراد المجموعة التعاونية.

وأجرى كاثراين (Katheryn, 1995) دراسة استهدفت التحقق من فعالية استخدام التعلم التعاونى لتدريس عملية الكتابة لدى المتعلمين الذين يعانون من صعوبات فى الكتابة فى المرحلة الثانوية، ومعرفة تأثير التعلم التعاونى على ما وراء المعرفة لدى هؤلاء المتعلمين حيث إن ما وراء المعرفة تعتبر بمثابة المتطلب الأول

والرئيسى لعملية الكتابة، ومدى تحسن كلا من الكم والنوع فى مؤلفاتهم المكتوبة، وذلك على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية فلوريدا الأمريكية، ووزع المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى الكتابة فى جماعات للتعلم التعاونى مع أخذهم التعليمات المباشرة لخطوات الكتابة وذلك على مدار ستة شهور متتالية تم جمع البيانات بها على شكل عينات كتابية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى أن التعلم التعاونى مع التعليمات المباشرة لعملية الكتابة أدى إلى تأثير فعال فى المعرفة الادراكية ونوعية الكتابة لدى صعوبات التعلم فى الكتابة.

وفى دراسة بوتنام (Putnam, 1996) والتى هدفت إلى التحقق من فعالية طريقتى التعلم التعاونى، والتعلم التنافسى على قبول النظير والعلاقات الاجتماعية لدى عينة من المتعلمين ذوى صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٤١٧) تلميذا وتلميذة تم انتقائهم من (٤١) فصل من تلاميذ الحلقة الثانية بالمرحلة الثانية من التعلم الأساسى، تم توزيع عينة دراسية على مجموعتين، المجموعة الأولى تستخدم التعلم التعاونى، والمجموعة الثانية تستخدم التعلم التنافسى، وبعد إجراء التحليل الإحصائى لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى تحسن فى التفاعل الاجتماعى بين أفراد العينة التعاونية أكثر من أفراد المجموعة التنافسية.

كما أجرى فريد و نانسى (Fred & Nancy, 1996) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية التعلم التعاونى على التحصيل الأكاديمى وتقدير الذات كمتغيرين معرفى ووجدانى لدى عينة من المراهقين المدنيين ذوى صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٧٤) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثانى الثانوى بولاية مينيسوتا الأمريكية، وتم انتقاء العينة الكلية من (١٢) فصل من فصول المدارس الثانوية الخاصة، وكانت العينة من ذوى صعوبات التعلم، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين أساسيتين الأولى تدرس باستخدام التعلم التعاونى والثانية تدرس بالتعلم التقليدى، حيث طبقت الدراسة فى (٦) فصول للمجموعة التجريبية، و(٦) فصول للمجموعة الضابطة، وباستخدام اختبار تحصيلى لقياس الإنجاز الأكاديمى، واختبار لقياس تقدير

الذات، واختبار لقياس الاتجاهات لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم توصلت الدراسة إلى العيد من النتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية التى تدرس باستخدام التعلم التعاونى والمجموعة الضابطة التى تدرس بالطريقة التقليدية فى التحصيل الأكاديمى لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية التى تدرس باستخدام التعلم التعاونى والمجموعة الضابطة التى تدرس بالطريقة التقليدية فى تقدير الذات.

وهدفت دراسة فو (Fu, 1996) إلى معرفة أثر التعلم التعاونى باستخدام الكمبيوتر فى تعليم المفاهيم الرياضية، وحل المشكلات وكذلك التعلم التعاونى بمفرده بدون الحاسب الآلى على نفس المتغيرات لدى عينة من المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى الرياضيات، ومعرفة تأثير ذلك على تقدير الذات لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى الرياضيات، وذلك على عينة مكونة من (٤١) تلميذا وتلميذة من المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى الرياضيات قسموا إلى مجموعتين الأولى قوامها (٢٥) تلميذا وتلميذة وتستخدم التعلم التعاونى بمساعدة الحاسب الآلى فى تدريس الرياضيات، والمجموعة الثانية قوامها (١٦) تلميذا وتلميذة وتستخدم التعلم التعاونى فقط بدون الحاسب الآلى، واستخدم أفراد المجموعة الأولى ثلاثة أجهزة للحاسب الآلى مصمم عليها برنامج الرياضيات المقرر ,بالاضافة الى عينة من العاديين قوامها (٣٧) تلميذاً وتلميذة تم دمجهم مع ذوى صعوبات التعلم، وباستخدام اختبار تحصيلى فى الرياضيات واختبار لتقدير الذات توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلى والبعدى فى الرياضات لصالح التطبيق البعدى، مما يدل على فعالية التعلم التعاونى فى الرياضيات لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى الرياضيات، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التعلم التعاونى ومجموعة التعلم التعاونى باستخدام الكمبيوتر فى تحصيل الرياضيات لصالح مجموعة التعلم التعاونى باستخدام الكمبيوتر، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلى والبعدى فى تقدير الذات لصالح التطبيق البعدى، مما يدل على

فعالية التعلم التعاونى فى تقدير الذات لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى الرياضيات، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التعلم التعاونى ومجموعة التعلم التعاونى باستخدام الكمبيوتر فى تقدير الذات لصالح مجموعة التعلم التعاونى باستخدام الكمبيوتر.

وأجرى يعقوب موسى (١٩٩٦) دراسة كان هدفها تشخيص صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسى بليبيا، وكذلك وضع برنامج علاجى لذوى صعوبات التعلم فى القراءة عن طريق التعلم التعاونى، وذلك على عينة تكونت من (٧٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بليبيا، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى خمسة مجموعات الأولى عددها (١٥) تلميذا من ذوى صعوبات التعلم وتم دمج تلاميذ من العاديين معهم وتدرس باستخدام التعلم التعاونى والمجموعة الثانية عددها (١٥) تلميذا من ذوى صعوبات التعلم وتم دمج تلاميذ من العاديين معهم وتدرس هذه المجموعة بالطريقة العادية، والمجموعة الثالثة عددها(١٥) تلميذا من ذوى صعوبات التعلم فقط وتدرس باستخدام التعلم التعاونى، والمجموعة الرابعة عددها (١٥) تلميذا من ذوى صعوبات التعلم فقط وتدرس باستخدام الطريقة العادية، والمجموعة الخامسة عددها(١٠) تلاميذ من ذوى صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين داخل الفصول العادية وتدرس باستخدام الطريقة العادية، وباستخدام اختبار تشخيص لصعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة، اختبار الذكاء المصور، واختبار المصفوفات المتتابعة توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين المتوسط البعدى للمجموعة التعاونية والمتوسط البعدى للمجموعة الضابطة التى تدرس بالطريقة العادية فى الاختبار التشخيصى لصعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة لصالح المجموعة التعاونية، وكذا وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسط البعدى للمجموعة التعاونية والمتوسط البعدى للمجموعة الضابطة التى تدرس بالطريقة العادية فى الاختبار التشخيصى لتعلم مهارات الفهم لصالح المجموعة التعاونية.

أما دراسة جمال الدين الشامى وآخرين (١٩٩٩) فقد أُجريت بهدف إلقاء الضوء على بعض استراتيجيات التدريس المناسبة فى زيادة تحصيل المتعلمين مضطربى الانتباه مفرطى النشاط فى اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى، ومساعدة المتعلمين على خفض اضطراباتهم الإنتباهيه واستثمار ما لديهم من نشاط زائد فى زيادة مستوى تحصيلهم فى اللغة العربية، وذلك على عينة تكونت من (٤٣) تلميذا وتلميذة من مدارس مدينة دمياط منهم (٢١) تلميذا وتلميذة من مدرسة الكفراوى الابتدائية، و(٢٢) تلميذا وتلميذة من مدرسة الزيات، وقد قسمت هذه المجموعة إلى مجموعتين الأولى هى مجموعة الكفراوى وهى المجموعة التجريبية، والثانية هى مجموعة مدرسة الزيات وهى المجموعة الضابطة، وباستخدام اختبار الذكاء غير اللفظى، والاختبارات الفرعية الثلاثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل، والاختبار التحصيلى لفهم المقروء، والاختبار التحصيلى لفهم التراكيب اللغوية فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى لفهم المقروء لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى لفهم التراكيب اللغوية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبيتين والضابطة فى التحصيل العام فى اللغة العربية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية.

وفى دراسة صلاح الدين الشريف (٢٠٠٠) والتى هدفت إلى التعرف على المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى الرياضيات، وتحسين مستوى الأداء التحصيلى لذوى صعوبات تعلم الرياضيات باستخدام إستراتيجيات التعلم التعاونى، وتنمية مستوى تقدير الذات لذوى صعوبات تعلم الرياضيات، وزيادة القابلية للعمل التعاونى لديهم، وذلك على عينة قوامها (١٢٩) تلميذاً وتلميذة، كانت أعمارهم من (١٠٤-

١١٨) شهرا بمتوسط (١١٥,٨) شهرا، وبلغ عدد تلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات (٣٣) تلميذا وتلميذة منهم (١٩) ذكور، و(١٤) إناث، والمتعلمين العاديين (٩٦) تلميذا وتلميذة منهم (٥٧) ذكور، (٣٩) إناث، وتم تقسيمهم إلى ذكور وإناث وتحتوى المجموعة الواحدة على خمسة تلاميذ مختلفين فى المستويات التحصيلية (مرتفع، متوسط، ذوى صعوبة التعلم فى الرياضيات)، وباستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، والاختبارات التحصيلية، واختبار تقدير الذات للأطفال، ومقياس القابلية للعمل التعاونى توصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاونى تفيد فى تحسين وزيادة تعلم وتحصيل المتعلمين ذوى صعوبات تعلم الرياضيات وأيضا العاديين من البنين والبنات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين البنين والبنات فى تحصيل الرياضيات باستخدام الاستراتيجية لكل من المتعلمين العاديين وذوى صعوبات التعلم، كما أشارت النتائج إلى أن التعلم التعاونى أدى إلى تقوية التفاعل الاجتماعى بين المتعلمين وزيادة الرغبة فى تقديم المساعدة والتشجيع فيما بينهم وزيادة القبول الاجتماعى من قبل العاديين لأقرانهم ذوى صعوبات التعلم مما أحدث اضمحلال للصعوبات وزيادة الفهم والنمو المعرفى وبالتالى زيادة الميل نحو العمل التعاونى، بالإضافة إلى أن التعلم التعاونى أدى إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى ذوى صعوبات التعلم فى الرياضيات.

وأجرى محرز الغنام (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى تشخيص ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم ، والتعرف على مدى فعالية التعلم التعاونى فى تحصيل العلوم للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، والتعرف على مدى فعالية التعلم التعاونى فى تنمية عمليات العلم الأساسية لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم، والمقارنة بين التعلم التعاونى والطريقة المعتادة فى تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس من ذوى صعوبات التعلم فى العلوم، وذلك على عينة تكونت من (٨٤) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بمدينة المنصورة، تم توزيعهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى وهى المجموعة التجريبية ومكونة من (٤٢) تلميذا

وتلميذة ،والمجموعة الثانية وهى المجموعة الضابطة ومكونة من (٤٢) تلميذا وتلميذة وكانت كل مجموعة من مدرسة مختلفة بمدينة المنصورة، وباستخدام اختبار الذكاء غير اللفظى الصورة (أ)، واختبار تحصيلى فى العلوم، واختبار عمليات العلم توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التعلم التعاونى ودرجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمى لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى اختبار عمليات العلم الأساسية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية.

أما دراسة جايل (Gail, 2001) فقد أُجريت بهدف الوقوف على أثر تعليم فرد لفرد آخر وهى احدى استراتيجيات التعلم التعاونى، وذلك لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات الإدراك والفهم، وباستخدام برنامج تم تصميمه عن طريق المعهد القومى لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة من أجل مساعدة المتعلمين ذوى صعوبات الإدراك والفهم على تعلم المواد الدراسية، ونقل ما تعلموه فى العملية التعليمية إلى مجالات الحياة المختلفة خلصت النتائج إلى زيادة مشاركة المتعلمين ذوى صعوبات الإدراك والفهم فى مهارات الحياة والمشاركة الاجتماعية الفعالة، وكذا ارتفاع قدرة المتعلمين على تعلم المواد الدراسية.

وقامت أماى (Amy, 2003) بإجراء دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية التعلم التعاونى فى خلق بيئة دراسية واجتماعية فعالة وجيدة داخل الفصل الدراسى العادى للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة ومن بينهم ذوى صعوبات التعلم والطلاب الجانحين (الخطر)، والقدرة على إكتساب الطلاب ذوى صعوبات التعلم المهارات التعاونية والمشاركة الايجابية فى العملية الاجتماعية، وذلك على عينة واحدة مكونة من ثلاثة تلاميذ من ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وباستخدام مقياسْ المهارات الاجتماعية توصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجية التعلم التعاونى أدى

إلى تعلم وتحسين الإدراك الاجتماعى لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم، كما أن استخدام التعلم التعاونى لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم أدى إلى رفع قيم التعاون والمشاركة وفهمهم الاجتماعى.

وفى دراسة محمد جاد (٢٠٠٦) والتى هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج للتعلم التعاونى على التحصيل الأكاديمى وتقدير الذات وقبول النظير لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القراءة، وذلك على عينة قوامها (١٩١) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى بمدرسة السلام الابتدائية التابعة لإدارة كفر الشيخ التعليمية، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: الأولى تجريبية: تكونت من (١٢) تلميذاً وتلميذة، (٦) تلاميذ من الذكور، (٦) تلميذات من الإناث، والثانية ضابطة: تكونت من (١٢) تلميذاً وتلميذة، (٦) من الذكور، (٦) من الإناث، وباستخدام اختبار تقدير الذات للأطفال، استمارة تسمية النظير، برنامج للتعلم التعاونى أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لدرجات التحصيل الأكاديمى، تقدير الذات، قبول النظير لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية.

وأخيراً قامت رباب كمال الدين (٢٠٠٧) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاونى (طريقة التعلم معاً) فى بعض متغيرات الشخصية (تقدير الذات الأكاديمى، ومصدر الضبط)، والتحصيل الدراسى (للقواعد النحوية) لذوى صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٦٢) تلميذاً يعانون من صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادى الأزهرى بالقاهرة، وباستخدام مقياس تقدير الذات الأكاديمى، واختبار للتحصيل الدراسى ، واختبار مركز التحكم توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لدرجات تقدير الذات الاكاديمى، والتحصيل الدراسى، لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية، كما

لأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياس البعدى فى مصدر الضبط.

مما سبق عرضه من دراسات وبحوث تناولت التعلم التعاونى للأفراد ذوى صعوبات التعلم يستخلص المؤلف ما يلى:

١- فعالية التعلم التعاونى فى جميع المراحل الدراسية لدى ذوى صعوبات التعلم.

٢- فعالية التعلم التعاونى فى علاج صعوبات التعلم بنوعيها: صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.

٣- فعالية التعلم التعاونى على التحصيل الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم.

٤- فعالية التعلم التعاونى على تقدير الذات لدى ذوى صعوبات التعلم.

٥- فعالية التعلم التعاونى على قبول النظير وزيادة فعالية المتعلمين ذوى صعوبات التعلم على المشاركة الاجتماعية الايجابية فى عملية التعلم مع أقرانهم العاديين.

ومن خلال ما تم استخلاصه يوصى مؤلف الكتاب بعديد من التوصيات وهى:

١- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التى تلقى الضوء على فلسفة وأهمية وفعالية الإستراتيجيات المختلفة للتعلم التعاونى ومدى ارتباطها بنواتج التعلم المختلفة لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم.

٢- حث المعلمين على تشجيع المتعلمين على ممارسة استراتيجيات التعلم التعاونى فيما بينهم، حيث إنها تعد من أفضل الأساليب لذوى صعوبات التعلم بدلا من أسلوب التنافس والطرق الفردية أو الطريقة التقليدية فى التدريس.

٣- إستخدام أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاونى فى حجرة الدراسة، حيث إنه يزيد من العلاقات الايجابية بين المتعلمين دون النظر لوجود فروق فردية فيما بينهم حيث إن هذا الأسلوب يُعد من أفضل استراتيجيات التعلم التعاونى.

٤- الاهتمام بأساليب التعلم التعاونى التى تسهم فى رفع مستوى القبول الاجتماعى لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم. حيث إن تعلم المهارات الاجتماعية وتطويرها مهم فى حجرة الدراسة وفى المدرسة ككل، وتفاعل المتعلمين معاً فى الجماعة التعاونية يسهم فى تعلم المهارات الاجتماعية.

٥- إعطاء الفرصة للمتعلمين ذوى صعوبات التعلم لإحداث التفاعل الاجتماعى والتعاون وتكوين الصداقات أثناء التعلم مع باقى زملائهم العاديين داخل حجرة الدراسة وهذا ما يحدث من خلال أسلوب التعلم التعاونى.

٦- عدم الاعتماد على أسلوب التعلم التقليدى من قبل المعلم لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم لأن ذلك يؤدى إلى تفاقم مشكلاتهم المعرفية والانفعالية والاجتماعية ولذلك يجب تفعيل دور المتعلم ومشاركته الفعالة فى التعلم وإعطائه الفرصة فى أن يكون مُعلم ومُتعلِم فى نفس الوقت ويتحقق ذلك من خلال التعلم التعاونى.

٧- الاهتمام بشخصية المتعلمين ذوى صعوبات التعلم ونمو قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم داخل المدرسة وداخل الأسرة معاً.

(١٩)

الفصل التاسع عشر
الإرشاد النفسى
لذوى صعوبات التعلم

الفصل التاسع عشر

الإرشاد النفسي لذوي صعوبات التعلم

مقدمة:

قد يعتقد البعض أن التربية الخاصة تضم فئات ذوى الإعاقة العقلية والبصرية والحسية والجسدية فقط، ولكن الحقيقة أن هناك فئات أخرى تقع تحت مظلة التربية الخاصة منها المتفوقين وذوى صعوبات التعلم والمصابين بأمراض الكلام والتوحد والاضطرابات السلوكية، وانطلاقا من المبدأ القائل بأن الحياة الطبيعية حق كل إنسان، وأى فرد سواء كان عاديا أو ذا إعاقة فإن لديه قدراته الخاصة واستعداداته الكامنة وإمكاناته التى يستطيع استثمارها على أفضل وجه ممكن إذا خضع هذا الفرد للرعاية التربوية والاجتماعية والنفسية.

حيث يرى أصحاب الدخل التنموى أن ذوى الإعاقة كأفراد يمكن استثارة قدراتهم الكامنة وطاقاتهم الخلاقة ليحققوا درجة مناسبة من فهم النفس وتحقيق الذات، وكذلك فهم الآخرين والتفاعل معهم، والإحساس بالمواقف الاجتماعية المختلفة، كما أنه من الضرورى تحرير الفرد ذى الإعاقة من مشاعره التى تعوق أداءه الاجتماعى كالشعور بالنقص والخوف والقلق والنقمة على المجتمع، وفى نفس الموقف تنمية المظاهر السلوكية الإيجابية لديه.

ومن هنا تبرز أهمية الإرشاد النفسى للأفراد ذوى الحاجات الخاصة لتنمية مهاراتهم الاجتماعية فى التعامل مع مشكلاتهم السلوكية وأزماتهم النفسية حتى تساعدهم على النمو والوصول إلى أقصى مدى تؤهله له قدراته وإمكاناته.

وفيما يلى يقدم المؤلف عرضاً للإرشاد النفسى بصفة عامة ولذوى صعوبات التعلم على وجه الخصوص، ودور الإخصائى النفسى المدرسى فى تقديم لخدمة النفسية المناسبة لهم:

يُعد علم النفس الإرشادى Counseling Psychology أحد فروع علم النفس التطبيقى كما أنه يقوم على أساس نظريات علمية راسخة وهذه النظريات يتم التوصل إليها عن طريق تسلسل علمى يبدأ بتحديد ظاهره تحتاج الى تفسير ثم تحديد مشكلة الدراسة التى تدور حول الظاهرة وتحديد الهدف من البحث العلمى وهو التفسير والتنبؤ والضبط ثم تحديد الفروض التى تهدى إلى استكشاف الحقائق العلمية ثم أجراء التجارب التى تهدف إلى تحقيق الفروض كلها أو بعضها حيث تستخدم عينات ممثلة واختبارات مقننة لقياس متغيرات محددة ويتم الوصول إلى نظرية علمية مثل نظريات الذات والمجال ونظرية السمات والعوامل والسلوكية وهذه النظريات تستند الى مناهج البحث العلمى التجريبى والوصفى الذى من أهم طرقة الملاحظة العلمية لذلك يعتبر الإرشاد النفسى علم حيث أنه يستند إلى نظريات علمية.(سُليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ ج: ٢٨١).

كما يوجد تجاهان للإرشاد النفسى هما:

* **الاتجاه الأول:** وهو يرى بأن استخدام الاختبارات فى الإرشاد النفسى مسألة أساسية فى العلاج والإرشاد ذلك لأنها أدوات يتحدد فى ضوئها تشخيص نوع الصعوبة التى يعانى منها العميل.
* **الاتجاه الثانى:** فينظر الى استعمال الاختبارات فى العلاج النفسى نظرة مغايرة ويمثل هذا الاتجاه روجرز حيث يركز الاهتمام على الجوانب العلاجية فى الإرشاد النفسى ويتبعون طريقة خاصة.

الإرشاد النفسي.. نشأة وتطور:

من أجل متابعة جذور الإرشاد النفسى وكيف تطور إلى الممارسة الحالية يمكننا القول بأن الإرشاد النفسى يُعتبر عملية قديمة إرتبطت بوجود الإنسان على هذه الأرض. فالإنسان منذ قدم العصور وهو يحتاج إلى المساعدة وسماع النصيحة أوالإرشاد من أخيه الإنسان من أجل مواجهة صعوبات الحياة أو إتخاذ قرار عاجل لا

يحتمل التأجيل، أو من أجل تعديل سلوكه حت يصبح أكثر قدرة على القيام بعمليات التوافق الحياتية.

وفى هذا الإطار نجد أن أفراد الكهوف كانوا يرشدون بعضهم بعضاً فيما يتعلق ببقائهم فى واقع صعب. ويمكن أن لا يكون ذلك الإسترشاد متعلقاً بإضطرابات نفسية ولكنها ربما كانت متعلقة بتنظيم الواجبات بينهم من أجل البقاء.

ورغم الاختلاف حول تاريخ مهنة الإرشاد فإن للإرشاد النفسى أصوله الإسلامية، فعلى الرغم من إدعاء الغرب أن الإرشاد النفسى من منجزاته فإن لهذه العملية أصولها الإسلامية، فللإسلام فضل السبق على حضارة الغرب فى هذا المضمار. فإذا كانت عملية الإرشاد فى جوهرها عبارة عن مساعدة الفرد عن طريق إسداء النصح وتقديم المشورة، فلقد قام إسلامنا الحنيف على أساس عدد من المبادىء الإنسانية من بينها مبدأ النصيحة إلى الحد الذى جعلنا نصف ديننا الإسلامى بالقول بأن الدين النصيحة { رواه البخارى ومسلم . }وفى الأثر أن المسلم مدعو لتقديم النصح لأخيه المسلم إذا استنصحه، أى إذا طلب منه النصح، والتراث الإسلامى الأغر حافل بكل ما يوجه الإنسان ويُرشده، وينوره، ويوقظ ضميره، ووعيه، وإدراكه، ويقدم له الأدلة والشواهد والبراهين، ويساعده على الإقتناع والإيمان. وفى القرآن الكريم آيات الترغيب والترهيب ، وهى ليست إلا شكلاً من أشكال النصح والتوجيه والإرشاد والوعظ والإنذار، كذلك فإن إتباع الشريعة الإسلامية فى حد ذاته شكل من توجيه سلوك الفرد توجيهاً صحيحاً، فالإسلام يُرشد أصحابه، ويوجههم وينصحهم، وينظم لهم حياتهم الفردية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعملية والعقائدية، وعلاقاتهم بغيرهم من الأمم.ـ كما أن الدروس الدينية والخطب المنبرية والبرامج الدينية وما إليها ليست فى الحقيقة سوى إرشاد للناس إلى سواء السبيل، وللتخلص من مشكلاتهم وآلامهم والإستفادة من نعم الله عليهم، والإيمان بالله تبارك وتقدس وبرسوله (. ولقد كان المسلمون عبر الأجيال المختلفة ، إذا ألمت بالواحد منهم مشكلة ما يذهب إلى إمامه يستوضحه الأمر، ويطلب منه النصح والمشورة، ويتعرف منه

على حكم الشرع فى مشكلته، وما يزال هذا المنهج سائداً كما يحدث الآن ويذهب الفرد إلى المرشد النفسى يسلأله النصيحة، والمساعدة لحل مشكلاته، فالإرشاد النفسى ليس غريباً عن المناخ الإسلامى بل إن أصوله نابعة من تراثنا الخالد الذى شمل – بحق – كل جوانب المعرفة الإنسانية من فلسفة وعلوم وفنون وآداب وثقافة وعمارة. وهذا لا يعنى إنكار لدور من سبقونا من الأمم ولكن ما أردنا الإشارة إليه هنا هو الأصول الإسلامية للإرشاد النفسى.

وقد تطور الإرشاد النفسى تطوراً سريعاً بفضل بعض الباحثين فى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، ووضعت له النظريات وتشعبت مجالاته لتغطى كافة مناحى الحياه للإنسان.

وفى هذا الصدد يشير رمضان القذافى (١٩٩٧: ١٠) إلى أن مجال الإرشاد ترجع بداياته إلى عام ١٩٠٨م عندما أسس فرانك فرانك بارسونز مكتباً فلى مدينة بوسطن وقام بإعداد برنامج للإرشاد المهنى للشباب الباحثين عن عمل. وقد تطورت أهداف برامج الإرشاد بشكل عام إلى أن أصبح الهدف العام هو مساعدة الفرد على أن يتعرف نفسه وأن يساعد نفسه.

ونجد أن استخدام كلمة توجيه تاريخياً أسبق من كلمة إرشاد، حيث إن التوجيه كان يقدم النصح والإرشاد دون الدخول فى علاقة تفاعلية بين الموجه والمسترشد. ونظراً لعدم كفاية التوجيه كان حاجة ملحة لعملية الإرشاد التى تشتمل على العلاقة بين المرشد والمسترشد. ولذلك جاءت حركة الإرشاد بعد حركة التوجيه المهنى، وكان ذلك عام ١٩٣٩م على يد وليامسون عندما نشر كتابه كيف ترشد الطالب؟.

وفى عام ١٩٤٢م نشر روجرز أول كتاب له وكان عنوانه الإرشاد والعلاج النفسى، ثم نشر كتابه الثانى عام ١٩٥١م وعنوانه العلاج المتمركز حول العميل. وبعد ذلك بحوالى ما يقرب من تسعة عشر عاماً نشر روجرز كتابه المعنون بـ "On becoming person".

ثم تطور الإرشاد النفسى فى الخمسينات من القرن الماضى كرد فعل للتركيز على التوافق النفسى، حيث بدأ التفكير فى وضع الإرشاد النفسى فى خدمة مراحل النمو المختلفة وكان ذلك نتيجة إزدياد وتطور علم النفس الإرتقائى عند بياجيه وظهور فكرة مطالب النمو عند هافجهرست من ناحية أخرى.

وفى إطار تطور وتعقد المجتمعات التى أصبح أفرادها أكثر إعتماداً على الآخرين فى كسب المهارات الحياتية، فقد أفرز الواقع كثيراً من التوترات والضغوط النفسية التى ساعدت على نمو خدمات الإرشاد النفسى محاولة تقديم النصح والمساعدة بشكل مهنى وعلى مستويات مختلفة، بدءاً بالمشكلات البسيطة وصولاً إلى علاج الحالات الأكثر تعقيداً بهدف مساعدة الأفراد على التكيف والتوافق النفسى.

ويمكن لمؤلف الكتاب أن يُلخص الحركات التى مهدت لظهور حركة الإرشاد النفسى، وذلك على النحو التالى:

١- ظهور المختبرات النفسية Labototory Psychology وكان ذلك على يد فونت عندما أسس أول مختبر نفسى عام ١٩٧٩م فى ليبزج بألمانيا، ومنها شرع استخدام الأسلوب العلمى والتجريبى فى علم النفس.

٢- حركة القياس النفسى The Testing Movement حيث نشطت هذه الحركة منذ أواخر القرن التاسع عشر على يد فرانسيس جالتون، والذى حاول أن يطور مقياساً للذكاء، وكذلك ما قام به كل من: الفرد بينيه، لويس تيرمان، و ثورندايك فيما بعد . وقد تأثر الإرشاد النفسى بهذه الحركة. وطورت أدوات قياس متعددة للوقوف على احتياجات المسترشدين وقياس قدراتهم واستعداداتهم وميولهم ومشكلاتهم. ومن هذا المنطلق فإن المنهج الإمبريقى والقياس النفسى أضافا أبعاداً علمية لحركة الإرشاد النفسى.

٣- حركة التوجيه المهنى والتى نشأت على يد بارسونز الذى ركز على دراسة الفرد من حيث قدراته وإمكاناته وميوله وإستعداداتهمن ناحية والتركيز

على متطلبات المهنة من ناحية أخرى، والمواءمة بين قدرات الفرد ومتطلبات مهنته.

٤- حركة الصحة النفسية Mental Hygiene والتى تطورت بعد أن كتب بيرز كتابه الموسوم بعنوان العقل الذى وجد نفسه وذلك عام ١٩٥٦م، وقد تزامن ظهور هذه الحركة مع حركة التحليل النفسى والذى قادها العلامة سيجموند فرويد والتى دفعت بعملية الإرشاد النفسى نحو الأمام.

مفهوم الإرشاد النفسي:

لما كان الإرشاد النفسى يسعى إلى تقديم النصح والإرشاد للآخرين من أجل مساعدتهم على حل مشكلاتهم الحياتية ، للوصول إلى أعلى درجة من التوافق النفسى والصحة النفسية فقد تعددت وكثرت تعريفات الإرشاد النفسى، وسيعرض مؤلف الكتاب فيما يلى عرضاً لمفهوم الإرشاد النفسى لغوياً وإصطلاحياً وتربوياً ونفسياً وإسلامياً، وذلك على النحو التالى:

أولاً: تعريف الإرشاد فى اللغة:

ورد فى لسان العرب لإبن منظور أن الإرشاد لغةً: من (رشد)، والرشاد ضد الغلى، تقول رشد، يرشد، وأرشده الله تعالى، والطريق الأرشد، وأرشد يرشد إرشاداً. والرشد هو الصلاح – ضد الغى والضلال – أى تحقيق الصواب، والفاعل منه راشد ومرشد. وذلك مؤداه أن الإرشاد معناه الوصول إلى الرشاد أو الصلاح أو السداد أو السواء، وبذلك يشير اللفظ إلى تقديم العون والمساعدة والنصح والتوجيه وتغيير السلوك وتعديله، وتعليم الفرد أنماطاً سلوكية جديدة، وتخليصه من العادات السلبية وتوعيته بالأساليب الصحيحة، بغية تخليصه مما يعانيه من المشكلات والأزمات، أو إرشاده إلى الطريق الصواب. وإبعاده عن طريق الضلال أو الغى أو الطغيان أو الفساد و الإنحراف، أو المعاناة من الإضطرابات أو الأزمات النفسية الخفيفة نسبياً. ذلك لأن المشكلات النفسية الصعبة تحتاج إلى العلاج النفسى، ولا يكفى معها الإرشاد. ويساعد

الإرشاد الفرد على فهم نفسه فهماً حقيقياً وموضوعياً، وعلى إقامة علاقات طيبة وإيجابية مع غيره من الناس. ومعنى ذلك أن الإرشاد فى جوهره، عملية تعلم وتعليم، وإن كان تعلماً اجتماعياً.(كاملة شعبان، وعبدالجبار تيم، ١٩٩٧: ٢٢)

ثانياً: تعريف الإرشاد فى الإصطلاح:

بدايةً يمكننا القول بأن تعريف الإرشاد فى كلما محددة ليس بالأمر السهل، لذلك فقد ظهرت تعريفات متعددة للإرشاد النفسى ، بعضها يصور المفهوم والبعض الآخر يحمل الطابع الإجرائى. وفى الوقت الذى تركز فيه بعض التعريفات على العلاقة الإرشادية ودور المرشد النفسى، فإن البعض يركز على عملية الإرشاد نفسها، بينما يهتم آخرين عند تعريفهم للإرشاد النفسى بالنتائج التى يمكن الحصول عليها من الإرشاد. من هنا يحاول مؤلف الكتاب عرض العديد من التعريفات على سبيل المثال لا الحصر ليكون مفهوم الإرشاد النفسى واضحاً وجلياً، وذلك على النحو التالى:

يعرف جود (Good, 1945) الإرشاد النفسى بأنه تلك المعاونة القائمة على أساس فردى وشخصى فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية والتعليمية، والمهنية، والتى تدرس فيها جميع الحقائق المتعلقة بهذه المشكلات، ويبحث عن حلول لها، وذلك بمساعدة المتخصصين، وبالإستفادة من إمكانيات المدرسة والمجتمع، ومن خلال المقابلات الإرشادية التى يتعلم فيها المسترشد أن يتخذ فيها قراراته الشخصية.

ويذكر روجرز (Rogers, 1952) أن الإرشاد النفسى هو العملية التى يحدث فيها استرخاء لبنية الذات للمسترشد فى إطار الأمن الذى توفره العلاقة مع المرشد والتى يتم فيها إدراك المسترشد لخبراته المستبعدة فى ذات جديدة.

وفى قاموس إنجلش وإنجلش (English,English,1958: 127) عرًف الإرشاد النفسى بأنه علاقة بين شخصين ناصح أخر يساعد أخر على فهم أو حل مشكلاته التوافقية ومجال المشكلة أو التوافق هو الذى يحدد الإرشاد ، إذا كان إرشاد تعليمى أو دينى أو اجتماعى ،والإرشاد النفسى يشمل إعطاء النصيحة و التحليل النفسى وجمع

المعلومات والتفسير والاختبارات وتشجيع العميل على التفكير فى حل مشكلاته وتحديد انفعالاته ويستخدم الإرشاد عادة بمساعدة الأسوياء كما يستخدم بدرجة غير ملموسة فى العلاج النفسى.

ويشير جلانز (Glanz, 1962) إلى أن الإرشاد النفسى هو عملية تفاعلية تنشأ عن علاقة بين فردين أحدهما متخصص هو المرشد، والآخر المسترشد ، يقوم فيها المرشد من خلال هذه العلاقة بمساعدة المسترشد على مواجهة مشكلة تغيير أو تطوير سلوكه وأساليبه فى التعامل مع الظروف والمشكلات التى يواجهها.

ويرى باترسون (Patterson, 1974) أن الإرشاد النفسى عملية تتضمن المقابلة فى مكان خاص يستمع فيه المرشد ويحاول فهم المسترشد، ومعرفة ما يمكنه تغييره فى سلوكه بطريقة أو بأخرى، يختارها ويقرها المسترشد. ويجب أن يكون المسترشد يعانى من مشكلة، ويكون لدى المرشد المهارة والخبرة للعمل مع المسترشد للوصول إلى حل المشكلة.

ويوضح بتروفيسا وآخرين (Pietrofesa et al, 1978) أن الإرشاد النفسى هو العملية التى من خلالها يحاول المرشد، وهو شخص مؤهل تأهيلاً متخصصاً للقيام بالإرشاد، أن يساعد شخصاً آخر فى تفهم ذاته، وإتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والإرشاد هو مواجهة إنسانية وجهاً لوجه تتوقف نتيجتها إلى حد كبير على العلاقة الإرشادية.

وقدم حامد زهران (١٩٨٠) تعريفاً للإرشاد النفسى ينص على أنه عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التى يستطيع عن طريقها اكتشاف واستخدام إمكاناته، وقدراته، وتعليمه ما يمكنه أن يعيش فى أسعد حال ممكن بالنسبة لنفسه وللمجتمع الذى يعيش فيه.

ويشير جلادينج (Gladding, 1992) إلى أن الإرشاد النفسى هو عملية قصيرة المدى، شخصية، لها نظريات، يقوم بها مرشد مهنى ضمن قواعد أخلاقية

وقانونية والتى تركز على حل المشاكل النمائية والحياتية للمسترشد.

ويذكر ماهر عمر (١٩٩٢: ٤٦) أن الإرشاد النفسى هو عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية للمشكلة الشخصية حتى يتمكن من إتخاذ قراراته بنفسه وحل مشكلاته بموضوعية مجردة، مما يسهم فى نموه الشخصى وتطوره الاجتماعى والتربوى والمهنى، ويتم ذلك خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسى الذى يتولى دفع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بخبراته المهنية.

وتشير إيمان كاشف (١٩٩٣: ٤٦) إلى أن الإرشاد النفسى هو علم تنمية سلوك الأفراد والجماعات عن طريق مساعدة الفرد أو الجماعة على تحقيق فاعلية سلوكية.

ويعرف محمد الشناوى (١٩٩٦: ١٣) الإرشاد النفسى بأنه عملية ذات طابع تعليمى تتم وجهاً لوجه بين مرشد مؤهل ومسترشد يبحث عن المساعدة ليحل مشكلاته، ويتخذ قراراته، حيث يساعده المرشد باستخدام مهاراته والعلاقة الإرشاديةعلى فهم ذاته وظروفه والوصول إلى أنسب القرارات فى الحاضر والمستقبل.

ويذكر رمضان القذافى (١٩٩٧: ١٠) أن الإرشاد النفسى عملية مبنية على علاقة مهنية خاصة بين مرشد متخصص ومسترشد، ويعمل المرشد من خلال العلاقة الإرشادية على فهم المسترشد ومساعدته على فهم نفسه واختيار لأفضل البدائل المتاحة له بناءً على وعيه بمتطلبات البيئة الاجتماعية وتقييمه لذاته، وقدراته، وإمكاناته الواقعية، ويتوقع حدوث تغيير تطوعى فى سلوك المسترشد فى مسار إيجابى ووفق حدود معينة.

وقدم أيضاً حامد زهران (١٩٩٨: ٢٥١) تعريفاً للإرشاد النفسى ينص على أنه مساعدة المسترشد ليساعد نفسه وذلك بفهم نفسه وتنمية شخصيته ليحقق التوافق مع بيئته ويستغل إمكانياته ليصبح أكثر قدرة على التوافق مستقبلاً.

ويعرف علاء الدين كفافى (١٩٩٩: ١١) الإرشاد النفسى بأنه أحد قنوزات

الخدمة النفسية التى تقدم للأفراد أو الجماعات بهدف التغلب على بعض الصعوبات التى تتعرض سبيلهم وتعوق توافقهم وإنتاجهم.

ويشير صالح الداهرى (٢٠٠٠: ٢١) إلى أن الإرشاد النفسى هو خدمة نفسية يقدمها مرشد نفسى متخصص على جانب فى المعرفة والخبرة فى علم النفس بفروعه المختلفة إلى الفرد لكى يساعده على فهم نفسه وتحليل قدراته وإمكانياته والواقع الذى يعيش فيه واستثمار هذه القدرات والإمكانات فى المشكلات التى يصادفها والتخطيط للمستقبل ليعيش الفرد متكيفاً فى النواحى الشخصية والاجتماعية.

ويذكر محمد السيد وآخرين (٢٠٠١: ١٠ – ١١) أن الإرشاد النفسى هو أحد فروع علم النفس التطبيقية، هو عملية تعلم وتعليم اجتماعى يقوم بها مرشد نفسى بهدف مساعدة المسترشد على فهم نفسه وفهم قدراته وميوله وفهم البيئة المحيطة به، تى يتم مساعدة المسترشد على حل مشاكله، وتحقيق التوافق والصحة النفسية فى مجالات أربعة الشخصى والاجتماعى والتربوى والمهنى، ويتم فى ظل علاقة إرشادية مهنية إنسانية.

وتشير سهير كامل (٢٠٠٢: ٧) إلى أن الإرشاد النفسى هو عملية توجيه وإرشاد الفرد لفهم إمكاناته وقدراته واستعداداته، واستخدامها فى حل مشكلاته وتحديد أهدافه ووضع خطط حياته المستقبلية من خلال فهمة لواقعة وحاضرة ومساعدته فى تحقيق أكبر قدر من السعادة والكفاية من خلال تحقيق ذاته والوصول إلى أقصى درجة من التوافق بشقية الشخصى والاجتماعى.

ويُعرف عبدالمجيد سالمى وآخرين (٢٠٠٢: ١٨) الإرشاد النفسى بأنه علاقة يتم من خلالها التفاعل بين مرشد نفسى وفرد يعانى من مشكلة نفسية يحتاج الى فهم مشكلتة والكشف عن مواطن قوه شخصيته لتحريك دوافعه ومساعدته فى حل هذه المشكلة.

ويذكر منذر الضامن (٢٠٠٣: ١٧) أن الإرشاد النفسى هو عملية بناءة تهدف

إلى مساعدة الفرد كى يفهم ذاته، ويفهم شخصيته، ويعرف خبراته، ويحدد مشكلاته وكذلك قدراته، ويحل ما يواجهه من مشكلات فى ضوء معرفته ورغبته وتدريبه، كى يصل إلى تحديد وتحقيق الصحة النفسية والتوافق المهنى والأسرى والزواجى.

ويشير نبيل سفيان (٢٠٠٤: ٢٣) إلى أن الإرشاد النفسى هو عملية بناءه تهدف الى مساعدة الفرد لكى يفهم ذاتة ويدرس شخصيتة ويعرف خبراتة ويحدد مشكلاتة وينمى امكانياتة ويحل مشكلاتة فى ضوء معرفتة ورغبتة وتعليمة وتدريبة لكى يصل إلى تحديد وتحقيق الصحة النفسية والتوافق الشخصى وتربوى ومهنى وزاوجى.

وقدمت سُمية جميل (٢٠٠٥: ١٨) تعريفاً للإرشاد النفسى ينص على أنه عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد كى يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويحل مشكلاته فى ضوء معرفته، ورغبته وتعليمه وتدريبه لكى يصل إلى تحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصياً وتربوياً وأسرياً وزواجياً.

ويذكر سامى سلهب (٢٠٠٧: ١٣ – ١٤) أن الإرشاد النفسى هو علاقة إرشادية نشأ بين عنصرين أحدهما مرشد متخصص ذو خبرة ومهارات إرشادية والآخر مسترشد، وذلك لمساعدة المسترشد الوصول إلى معرفة كاملة بإمكاناته وقدراته وجوانب شخصيته الإيجابية، وتنمية خبراته فى الحياة، حتى يصل إلى الإتزان الانفعالى والتوافق والتكيف مع المجتمع المحيط به، وإلى قدرة عالية على حل مشكلاته والصعوبات التى تواجهه فى الحياة.

ويضيف نائل أبوعزب (٢٠٠٨: ٧٣) أن الإرشاد النفسى هو عملية توجيه وإرشاد الفرد لتفهم إمكاناته وقدراته وإستعداداته واستخدامها فى حل مشكلاته وتحديد أهداف ووضع خطط حياته المستقبلية من خلال فهمه لواقعه وحاضره، ومساعدته فى تحقيق أكبر قدر من السعادة والكفاية، من خلال تحقيق ذاته والوصول إلى أقصى درجة من التوافق بشقيه الشخصى والاجتماعى والتمتع بقدرٍ كافٍ من الصحة النفسية.

وأخيراً قدم سُليمان عبدالواحد (٢٠١٠ ع: ٢٩١) تعريفاً للإرشاد النفسى ينص على أنه العلاقة المهنية التى يتحمل فيها المرشد مسئولية المساعدة الايجابية للعميل من خلال تغير أنماطه السلوكية السلبية بأنماط سلوكية جديدة أكثر ايجابية من خلال فهم وتحليل استعداداته وقدراته وإمكاناته وميوله والفرص المتاحة إمامه وتقوية قدرته على الاختيار واتخاذ القرار وإعداده لمستقبلة بهدف وضعة فى المكان المناسب له لتحقيق أهداف سليمة وحياة ناجحة ومواطنة صالحة. وتجدر الإشارة إلى أن هذا التعريف ينظر للإرشاد النفسى باعتبار أن له أهداف يسعى المرشد إلى تحقيقها.

من خلال التعريفات السابقة يرى مؤلف الكتاب أن ذكرت أركان العملية الإرشادية وهى (العلاقة الإرشادية، المرشد النفسى، والمسترشد)، كما أكدت بعض التعريفات على أهمية كون المرشد مؤهلاً علمياً وذو مهارات وخبرة فى مجال الإرشاد النفسى حتى يكون قادراً على إدارة الجلسة الإرشادية، كما بينت هذه التعريفات أهمية مساعدة المرشد للمسترشد على معرفة الجوانب الإيجابية فى ذاته ومعرفة قدراته وإمكاناته الواقعية ومعرفة الواقع الذى يعيشه ليتكيف مع واقعه ويحل مشكلاته، ويخطط لمستقبله كى يعيش فى إتزان نفسى وصحة نفسية سليمة.

وعليه يقدم مؤلف الكتاب تعريفاً للإرشاد النفسى ينص على أنه علاقة إرشادية مهنية بناءة تعاونية وجهاً لوجه بين مرشد ومسترشد أو بين مرشد وجموعة من المسترشدين تهدف إلى مساعدة المسترشد على حل مشكلاته التى يعانى منها بنفسه، وذلك من خلال مساعدته على تنمية إمكاناته وإستعداداته، وتغيير وتطوير أساليبه فى التعامل مع الظروف الصعبة التى تواجهه من أجل التغلب عليها، وتحقيق قدرٍ عالٍ من الصحة النفسية التى يمكن أن تؤدى به إلى جودة الحياة النفسية.

أهداف الإرشاد النفسي:

يهدف التوجيه والإرشاد النفسى إلى مساعدة الفرد لكى يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمى إمكانياته ويحل مشكلاته فى ضوء

معرفته ورغبته وتعليمة وتد ريبة لكى يصل إلى تحديد وتحقيق اهدافة وتحقيق صحته النفسية وتوافقه شخصيا وتربويا واسريا وزواجاً.(سليمان عبدالواحد، ٢٠١٠ غ: ٣٢٩)

ويرى حامد زهران (١٩٩٠: ٣٤ – ٣٦) أن الإرشاد النفسى يهدف إلى:

١ – تحقيق الذات :Self-actualitation

حيث إن الهدف الرئيسى للإرشاد هو العمل مع الفرد لتحقيق ذاتة والعمل مع الفرد يقصد بة العمل معة حسب حالتة سواء كان عاديا أو متفوقا أو ضعيفا أو متأخرا دراسيا أو متفوقا أو جانحا ومساعدتة فى تحقيق ذاتة إلى درجة يستطيع بها إن ينظر إلى نفسة عما ينظر إليه.

٢ – تحقيق التوافق :Adjustment

وهو العمل العام والشامل للإرشاد ويرتبط بتحقيق الصحة النفسية لحل مشكلات العميل اى مساعدتة فى حل مشكلاتة بنفسة والتعرف على أسبابها وأعراضها.

ويشير سوانسون (Swanson et al, 1981: 3) إلى أن الإرشاد النفسى يهدف إلى مساعدة المسترشدين على تقدير ذواتهم واكتشاف أحد خصائصهم.

ويذكر فاروق صادق (١٩٨٢: ٤٢٢) ويهدف الإرشاد النفسى إلى معالجة الطفل المعوق بطريقة تؤدى إلى تقدير الذات بطريقة واقعية بحيث يجعلة فى النهاية قادرا على الاعتماد على النفس فى حل مشاكل الحياة اليومية علاوة على تعامله بنجاح مع غيرة فى المجتمع.

ويرى المؤلف أن أهداف الإرشاد النفسى مع ذوى صعوبات التعلم تتلخص فى الآتى:

١ . إزالة مخاوف الطفل نحو اسرتة ومجتمعة وتصحيح بعض المفاهيم البسيطة من المجتمع والناس لان كثير من ذوى صعوبات التعلم يتعرضون للاستهجاء والتحضير والقسوة وينمو عندهم الشعور بالدونية وعدم الجدارة والعداوة والقلق.

٢ . تخليص الطفل من نزعاتة العدوانية تجاة نفسة وأتجاة الناس حتى يرضى عن نفسة ويتقبلها ويرضى عن الناس ويتقبلهم.

٣ . زيادة ثقة الطفل بنفسة عن طريق توفير الأنشطة التى يستخدم فيها قدراتة ومهاراتة بنجاح فيشعر بالجدارة والكفاءة والاستحسان والتقدير من الآخرين.

٤ . علاج ما يعانية ذوى صعوبات التعلم من صراعات واحباطات وخبرات فشل ومشكلات يومية وضعف الاستقرار النفسى والنزاعات العدوانية.

وهكذا يتبين لنا إن الإرشاد النفسى يسعى إلى تحقيق أهداف معينة للفرد، وهى التوافق النفسى والصحة النفسية وتنطلق هذه الأهداف من أسس واحدة وتشمل الأسس النفسية والتربوية لعملية الإرشاد وهذا يقودنا إلى البند التالى.

أسس الإرشاد النفسي:

تشتمل أسس الإرشاد النفسي على ما يلي:

١- السلوك البشرى يمكن تغييرة باستخدام المنهج العلمى.

٢- هدف التغيير هو تحسين السلوك الى الأفضل دائما من اجل تحقيق التوافق والصحة النفسية ونستدل على ذلك عندما يصبح المسترشد أكثر تكاملا وأكثر فاعلية ومحققا لذاته.

٣- مسئولية هذا التغيير تقع فى المقام الأول على المسترشد الذى يطلب المساعدة.

٤- عندما نحاول تشخيص وحل المشكلة فى الإرشاد فان الاهتمام ينصب فى المقام الأول على المسترشد أكثر من مشكلاتة ، لكن هذا لا يمنع من ضرورة الاهتمام بالمسترشد ومشكلاتة معا ولكن الأولوية تكون للمسترشد.

٥- التغيير الذى يحدث يجب ان يتم فى إطار علاقة إرشادية إنسانية اجتماعية مهنية بين المرشد النفسى والمسترشد.

٦- الإرشاد النفسى يعتمد فى المقام الأول على نظريات التعلم.

٧- الهدف العام للإرشاد هو تسهيل عملية النمو حتى يتم تحقيق أقصى امكانات النمو والإرشاد بذلك يكون جزء من العملية التربوية.

نظريات الإرشاد النفسي:

لا شك إن المرشد النفسى يجب أن يعمل فى ضوء نظرية ، والنظرية النفسية إطار عام يضم مجموعة منظمة متناسقة متكاملة من الحقائق والقوانين التى تفسر الظواهر النفسية ومن نظريات الإرشاد النفسى ما يقدمه المؤلف على النحو التالى:

١- نظرية التحليل النفسى Psyochoanalysis theory

يرى فرويد Freudمؤسس نظرية التحليل النفسى أن البشر كائنات بيولوجية دافعهم الرئيسى هو إشباع حاجات الجسد فهو ينظر للإنسان على أنة مخلوق موجة نحو اللذة تدفعة نفس الغرائز التى تدفع الحيوانات الأدنى.

والهدف الاساسى للعلاج النفسى هو ما يتعلق بالدافع وراء كبت الشعور بالألم وما يجلبة ذلك على الفرد حيث ينتج ذلك عن القلق anxietyكما يهدف إلى تبصير العميل insightبما فى أعماق نفسه مما يؤدى إلى فهم أسباب الاضطرابات ومن الفنيات الأساسية للعلاج بالتحليل النفسى الذى اسسة فرويد والتابعين له فنيات التداعى الحر وتحليل التحويلوتحليل المقاومة وتحليل الأحلام.

ويهدف التحليل النفسى Psychoanalysisإلى تحسين عملية فهم الذات لدى المريض ، ومن فنيات التحليل النفسى الاسترخاء عند عملية التحليل مما يؤدى إلى حدوث عملية التداعى الحر Free Associationفليس هناك قيود على ما يمكن أن يقوله المريض حيث إن المريض حر فى اختيار الموضوعات.

إلا إن هذه النظرية وجهت إليها انتقادات كثيرة منها:

أ – هناك شك فى مفاهيم فرويد التى ترجع الأعراض المرضية للراشد إلى مواقف طفلية مما دعى بعض العاملين معة إلى الانشقاق عنة حيث اوضحو الدور الثقافى والاجتماعى فى الشخصية.

ب – طول مدة العلاج وارتفاع تكاليفه ويحتاج العلاج إلى تدريب عمل طويل وخبرة واسعة وان تجرى لة عملية تحليل نفسى قبل أن يمارس العلاج.

ت – التحليل النفسى يهتم بالمريض والمضطربين نفسيا أكثر من اهتمامة بالأصحاء والأسوياء.

ث – التركيز الزائد الذى وجه فرويد للعوامل البيولوجية وكان تركيزه الأكبر منصبا على غريزة الجنس.

ج – النظرة الجبرية والتشاؤمية للسلوك فالإنسان توجهه غريزتان هما الجنس والعدوان.

ح – التركيز على الجوانب العضوية الحيوية والجنسية فى النمو وإهماله للبحوث الاجتماعية وكذلك أهمل فرويد علاقة الطفل مع والدية فى الطفولة.

خ – لم يبنى فرويد اى من استنتجاتة على أساس امبريقى مما جعل نظريتة تبتعد عن البنية العملية المفترضة.

٢– نظرية الجشطالت: Gestalt theory

يذكر يونج (Young, 1992: 221) أن فريدريك بيرلز Fredericks perls يعتبر هو المؤسس الأول للعلاج الجشتالتى والعلاج الجشتالتى هو احد أنواع العلاج الجماعى وكلمة الجشتالت Gestelt كلمة ألمانية تعنى الكل Whole وهو مصطلح طبيعى عند النظر إلى التمام أو الكمال Wholeness أو الإغلاق Closur فى عدد من الأشياء (مثال) نحن ندرك وضع عدد من النقط كخط ، وفى العلاقات الإنسانية الإغلاق يكون بسيطا.

ويشـيـر ويلسـون وآخـرين (Wilson etal, 1996: 615) إلى أن نظرية الجشتالطت تقوم على عدة مبادئ أساسية منها:

أ – الاهتمام بحياة الأشخاص الآن أكثر من الاهتمام بالماضى.

ب – الاهتمام بالحياة هنا اى التعامل مع الحاضر اكثر مما يكون غائباً.

ت – التوقف عن تخيل التجربة (الخبرة) الحقيقية.

ث – عدم القبول بما يجب (أو يتوقعه) الآخرين بالنسبة لك.

ج – التسليم بكونيتك أى ما تريد أن تكون.

ويذكـر لويس مليكة (١٩٩٦ : ٢٧٠) أن من الأسـاليب الإرشـادية فى العـلاج الجشطالتى الواجبات المنزلية ، يتم تصميم الواجب المنزلى لمواجهة حاجات العميل ، فمثلا إذا عبر عميل عن رغبته فى الانفتاح التام على الجماعة لأنة يحس إن الناس يتجنبونه فقد يطلب منة معالجة المعالج إن يحاول خلال الأسبوع القادم أن يجرب المحافظة على سر وانه يذكر لبعض اصدقائة إن لدية سر مما يؤدى إلى شعوره بالحيوية لمجرد أن لديه سراً.

ومن أوجه النقض التى وجهت لهذه النظرية:

أ – درجـة التـفـاعل الاجـتمـاعى بين المعالج والمريض او اعضـاء الجمـاعـة الإرشادية محددة فهم أشبه بالمتفرجين.

ب – الوقت المخصص للعلاج محدود اذا انة غالبا ما يأخذ صورة ورش نهاية الأسبوع أو ما يسمى بورشة المرة الواحدة التى قد تستغرق يوما واحداً.

ت – الخبرة الحسية المتاحة فى الموقف العلاجى محدودة بالقياس الى خبرة الحياة على اتساعها.

ث – عدم وضع قوانين محددة تلخص النظرية.

ج -ـ عدم امكان التنبؤ بالسلوك.

ح – إهمال التاريخ الماضى للفرد، على أساس أن السلوك يعتمد على الحاضر اكثر من اعتمادة على الماضى.

٣- نظرية الذات :Solf- theory

يعتبر كارل روجبرز Karl Rogarsالمؤسس الحقيقى لهذه المدرسة وتنتمى نظرية الذات للاتجاه الانسانى فى العلاج الذى تم تاسيسة على افتراض أن الإنسان يتمتع بفطرة جيدة حسنة. (Wilson et al,1996: 580)

ويشير سكولتز وآخرين (SchultZ et al, 2001: 335) إلى أن روجرز يركز على مشاعر العملاء واتجاهاتهم نحو الذات ونحو الآخرين من الناس، ويعتبر أن الشخص هو مركز العلاج ومن ثم يقوم بتقييم الشخصية من خلال التركيز على الخبرات الموضوعية وتكون تعليمات المعالج متعلقة بالتعبيرات المدركة لدى العميل.

فالهدف الاساسى فى الإرشاد المتمركز نحو الشخص كما يرى محمد الشناوى (١٩٩٤: ٢٩٨ – ٢٩٩) هو إعادة تنظيم الذات مما يزيد الانفتاح على الخبرة للفرد ، ومن ثم يزيد من درجة التطابق او التقارب بين مفهوم الذات والخبرة وبهذه الطريقة يصبح المسترشد اكثر اكتمالا فى أداءه.

كما يساعد العلاج المتمركز نحو العميل على تحسين فى مجرى حياة الشخصية مما يؤدى الى زيادة توافقة. فمن أهم مضامين نظرية الذات للتوجية والعلاج أن العميل يجب ان يكون المحور الذى يتمركز حول التوجية أوالعلاج.

إلا أن هذه النظرية وجهت إليها انتقادات منها ما يلى.

أ – يأخذ النقاد على روجرز عدم توضيحه لإمكانية تحقيق ما قام باقتراحه بطريقة أكثر دقة من الناحية النفسية.

ب – لا يتفق العديد من المعالجين النفسين حول الاهميه المطلقة للأصالة

والتعاطف والاعتبار الايجابى غير المشرط.

ت – يرى روجرز أن الفرد له وحدة الحق فى تحقيق اهدافة وتقرير مصيره ولكنة ينسى أن الفرد ليس له الحق فى السلوك الخاطئ.

ث – نظرية الذات لم تتبلور تصورا كاملا لطبيعة الانسان وذلك لتركيزها الكامل على مفهوم الذات.

ج – اسقط روجرز اللاشعور ثم عاد أخيرا ليقول أن العمليات العضوية اللاشعورية تقود كثيرا من سلوكنا.

٤ ـ النظرية السلوكية Behavioral theory

يذكر عبدالستار إبراهيم وآخرين (١٩٩٩ : ٢٨٦) أن سكينر Skinner مؤسس النظرية السلوكية قد أثبت أنه يمكننا أن نكتسب جزءا كبيرا من سلوكنا من خلال الآثار التى يتركها هذا السلوك على البئية.

وتتركز هذه النظرية على عدة أسس منها:

* النظر للمرض النفسى والاضطراب بصفته سلوكا شاذا ومكتسبا يمكن تعديله.

* أعطى سكنر للبيئة دور الريادة فى تحديد الطرق التى يسلك بها الفرد.

* يعد وصف سكنر للسلوك الانسانى على انه سلسلة من (المثيرات الاستجابة – التدعيم) بمثابة وصف يدل على التفاعلية المتبادلة اى إن كل الناس فى تفاعل تبادلى مع البيئة.

* يتم تحديد سلوك الفرد من خلال الاشتراط الذى يعمل على تعليم الكائن الحى تكرار الاستجابة التى جلبت لة المكافئة او جنبتة الشعور بالألم.

* رغبة الطفل العدوانى فى الحصول على مزايا واهتمامات خاصة.

* خبرات سئية فى مواقف مماثلة كان يشعر خلالها بالتهديد والتعدى على حقوقه.

* قصور فى المهارات الاجتماعية لهذا الطفل تجعله عاجزاً عن حل صراعاتة ومشكلاتة الاجتماعية بطرق غير عدوانية.

* تفسيرات سئية لمقاصد الاخرين وللذات يستنتج من خلالها انة غير كفء او انة ضحية وموضوع للامتهان من قبل الآخرين.

وهناك العديد من الفنيات Techniques يجب اتباعها فى الإرشاد السلوكى منها:

* الاقتصاد الرمزى Token economy
* الانطفاء Extintion
* التدعيم السلبى Negative reinforcement
* التشكيل Shaping
* العقاب الايجابى Positive punishment
* التسلسل Chaining
* التعميم Generalization
* التعلم بالعلاج الملطف Gentle teaching therapy
* التدعيم الايجابى positive reinfor cement
* النمذجة Modiling
* العقاب السلبى Negative punishment
* لعب الدور Role playing
* التغذية المرتدة Biofeed back

٥ – نظرية العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى: Emotive Behavior Rational Therapy

يعتبر العلاج المعرفى السلوكى اتجاها علاجيا حديثا نسبيا يعمل على الدمج بين العلاج المعرفى والعلاج السلوكى ويعتمد فى التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثى الأبعاد إذا يتعامل معها معرفيا وانفعاليا وسلوكيا كما يعتمد على أقامة علاقة علاجية تعاونية بين المعالج والمريض تتحدد فى ضوئها المسئولية الشخصية للمريض عن كل ما يعتقده من أفكار مشوهة واعتقادات لا عقلانية مختلفة وظيفيا تعد هى المسئولة فى المقام الأول عن تلك الاضطرابات التى يعانيها الفرد وبنفس المنطق يتحمل المريض مسئولية شخصية فى أحداث التغير العلاجى من خلال تصحيح الأفكار المشوهة والاعتقادات اللاعقلانية وتعديلها واستبدالها بأفكار واعتقادات تتسم بالمنطق والعقلانية.

ومن ثم فان المعالج المعرفى السلوكى يحاول من خلال بعض الفنيات المعرفية والانفعالية والسلوكية أن يساعد الفرد على معرفة أفكاره اللاعقلانية وان يتعلم طرقا أكثر واقعية لصياغة خبراته مما يسمى إعادة البناء المعرفى للفرد والعلاج المعرفى يشمل كل الأساليب التى يمكن أن تخفف الألم النفسى للفرد عن طريق تصحيح التصورات الخطأ والإرشادات الذاتية.

وتتعدد أساليب العلاج المعرفى فمنها:

* العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى لـ أليس -Rational emotive Behavior Therapy Ellis
* العلاج المعرفى السلوكى لـ بيك Beck Cognitive Behavior
* التدريب التعليمى الذاتى لـ ميثنبوم Meichenbaum Self-Instructional
* التدريب على مهارة التغلب على المشاكل لجولد تريد -Coping skill trainang Gold tried

* التــدريب على إدارة الــقلق لـســوين Suinn Anxiety management traning

حيث إن هذة الأساليب وغيرها تحاول تعديل السلوك من خلال التأثير فى العمليات المعرفية لدى الأفراد.

ويذكر حسن مصطفى (١٩٩٨: ٤٦ - ٤٧) أن أليس قد أرسى مبادئ العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى حيث يرى أن سلوكيات الأفراد تكون نتيجة عن أفكار ومعتقدات واتجاهات لا منطقية ويركز على التشابك بين التفكير والمشاعر والسلوك ويرى إن الاضطراب النفسى يعد نتيجة للتفكير اللاعقلانى واللامنطقى ولذلك فإننا لكى نفهم سلوكا معينا يجب أن نفهم كيف يشعر الفرد وكيف يفكر وكيف يدرك يتصرف.

وتوجد مجموعة من الفروض لنظرية العلاج العقلانى-الانفعالى السلوكى حيث يوجد (٣١) فرضا هاما فى نظرية إليس عن الشخصية والسلوك وفنيات العلاج العقلانى-الانفعالى السلوكى يمكن تقسيمها إلى ثلاثة مجموعات :تتعلق المجموعة الأولى بنظرية A.B.Cفى العلاج العقلانى-الانفعالى السلوكى، وتشمل الفروض من الأول وحتى الحادى عشر، أما المجموعة الثانية فتختص بتوضيح الدور المعرفى فى أحداث الاضطراب الانفعالى، وتشمل الفروض من الثانى عشر وحتى السادس عشر، أما المجموعة الثالثة فهى لتوضيح فنيات العلاج العقلانى-الانفعالى السلوكى وتشمل الفروض من السابع عشر وحتى الحادى والثلاثون.

وهناك مجموعة من أوجه النقد الموجة إلى العلاج العقلانى - الانفعالى - السلوكى ومنها إن العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى يغالى فى عملية التعقل وإهمال شديد للجانب الانفعالى، والاعتماد على تحليل أفكار الفرد ، والتوضيح المنطقى وغير المنطقى منها ، ثم تعليمه أفكار أكثر عقلانية ويعتمد كل ذلك على دور المعالج فى تفسير هذه الجوانب مما يحد من استخدام هذا الأسلوب فى حالات كثيرة إلا أن العلاج

العقلانى يستخدم الإجراءات التى تتكامل بهدف الاقتصاد فى الوقت ومساعدة الأفراد على خفض الأعراض الانفعالية غير المرغوب فيها مثل السلوك العدوانى ويصلح مع عدد كبير من الأفراد ويعطى نتائج أفضل للعلاج.

الإرشاد الأسري لذوي صعوبات التعلم "رؤىء وتطلعات":

لابد من وجود تعاون وثيق بين الآباء والمعلمين لتعزيز التعلّم فى المدرسة والبيت ، حيث يساعد هذا التعاون فى تخفيف الكثير من المشكلات التى تنشأ خلال مرحلة التقدم التربوى للطفل ، فالطفل الذى يعانى من صعوبات التعلّم وأسرته بحاجة إلى مساعدة بهدف المحافظة على العلاقات والبناء الأسرى وزيادة فهم أفراد العائلة للطفل وقبولهم لصعوبات التعلّم التى يعانى منها.

مشاركة أسر ذوي صعوبات التعلم:

بعض الباحثين شجعوا فكرة مشاركة أولياء الأمور فى كل مرحلة من مراحل العلاج ، ابتداءً من مرحلة التعرف إلى مرحلة التقسيم ، ويكون ذلك من خلال ما يأتى:

١- مرحلة التعرف:

ويكون دورهم من خلال ملاحظاتهم للإشارات المبكرة لصعوبات التعلّم ، والوعى بالخدمات التى ينبغى أن تقدم لهم.

٢- مرحلة القياس:

ويكون دورهم من خلال جمع البيانات عن الطفل فى المنزل وتقديم المعلومات التى تتعلق بالقياس.

٣- مرحلة اختيار البرامج:

حيث يشارك الوالدين فى اختيار البديل التربوى المناسب للطفل ، وفى وضع الأهداف التى تتضمنها خطة الطفل التربوية الفردية.

٤- مرحلة التنفيذ:

وهنا يشارك الآباء فى الأنشطة المدرسية ، وقد يتطوع لمساعدة المعلم فى المدرسة ، وقد يشاركوا بالأنشطة المعتمدة على المنزل.

٥- مرحلة التقييم:

حيث يزود الآباء المعلمين بمعلومات أساسية تتعلق بمدى تقدم الطفل فى المهارات الأكاديمية التى يتعلمها وأيضاً المهارات السلوكية.

تكيف الوالدين:

لا توجد أسرة تكون متهيئة لاستقبال طفل يعانى من صعوبات تعلم ، فالآباء والأمهات يتوقعون أن يكون لديهم أطفال لا يعانون من مشاكل منذ البداية، وهناك العديد من العوامل التى تؤثر على كيفية تأثر العائلة بوجود طفل ذوى احتياجات خاصة من مثل خصائص الإعاقة و طبعتها وشدتها وخصائص العائلة والخصائص الشخصية لكل فرد من أفراد العائلة بالإضافة إلى التحديات التى تواجهها العائلة، إلا أنه يجب التأكيد على أن كل أسرة تختلف عن الأخرى فى نوع ردود الأفعال وحدتها واستمراريتها ، حيث تتراوح ردود الأفعال بين مشاعر الحزن والأسى ولوم النفس ، والشعور بالذنب والغضب والإنكار، وعملية تكيف الأهل تتضمن النقاط التالية:

١- الإحساس بالمشكلة.

٢- الوعى بالمشكلة.

٣- البحث عن السبب.

٤- البحث عن العلاج.

٥- قبول الطفل.

دور الإخصائي النفسي في إرشاد آباء وأمهات الأفراد ذوي صعوبات التعلم:

هناك بعض الواجبات التى ينبغى على الإخصائى النفسى والمدرس أن يضعها فى إعتباره عند التعامل مع والدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الخاصة يعرض لها المؤلف فيما يلى:

أولاً: كن مستمعاً جيداً:

على الرغم من بساطة هذا المطلب وسهولته، إلا أنه من المهارات التى يفتقدها الكثير من العاملين فى المجالات التى تتطلب الاستماع إلى الآخرين.

إذ يعتبر الاستماع من أهم عناصر العلاقة الإرشادية. انه الأساس الذى ستبنى عليه العلاقات. ويتضمن قيمة علاجية عالية. إن الاستماع الحقيقى ليس من المهارات سهلة الاكتساب. فالاستماع ليس بالعملية الآلية خاصة فى مجال تقديم المساعدة الإرشادية، إن عليك (كمرشد) أن تكون واعياً ومدركاً للأسلوب أو الكيفية التى يتحدث بها المسترشد (والدا الطفل ذو صعوبة التعلم فى هذه الحالة) ونعنى بالأسلوب هنا الإشارات والإيماءات التى يستخدمها الوالدان أثناء الحديث. كما عليك أن تكون واعياً للأشياء التى لا تقال والتى تختفى تحت السطح ويمكن الاستدلال عليها. إن هذه المهارات يطلق عليها الأذن الثالثة. بالاستماع إذن يجب أن يكون للرسائل اللفظية وغير اللفظية خاصة عندما نتعامل مع أسرة الطفل ذو صعوبة التعلم والتى تحمل الكثير من الضغوط النفسية والإحباط. إن الإخصائى الكفء هو الذى يستطيع أن يدرك ما يقول المسترشد وما يشعر به. إن بإمكانه التركيز على الاتجاهات والأحاسيس. الاستماع إذن إنما هو عملية فعالة تهدف إلى الاستجابة للرسالة الكلية.

ثانياً: ساعد الوالدين لتقبل الطفل ذو صعوبة التعلم كما هو:

إن الطفل ذى صعوبة التعلم بحاجة إلى الشعور بالتقبل كفرد له قيمة من قبل الآخرين ومن قبل ذاته أيضاً. وإذا فشل الوالدان فى توفير هذا الشعور للطفل فإن من شأنه ذلك أن يخلق إحساساً سلبياً لدية. وقد يسعى للبحث عن هذه الحاجة وإشباعها

عند الآخرين وقد يسلك سلوكاً غير مقبول كنتيجة لهذا الحرمان.

ولذلك ينبغى على الإخصائى النفسى أن يساعد الوالدين لتقبل الطفل ذى صعوبة التعلم كما هو واعتباره طفلاً بالدرجة الأولى وذو صعوبة تعلمّ بالدرجة الثانية. ومن الأهمية بمكان أن يسعى الإخصائى النفسى إلى تبصير الوالدين بالحقائق المتعلقة بنمو ونضج هذا الطفل وأنه قد يختلف فى سرعة ومعدل نموه، بالمقارنة بأقرانه العاديين.

أنه لأمر مفيد للوالدين أن يدركا أبعاد مشكلة طفلهما ذو صعوبة التعلم من خلال بعض المعلومات المبسطة التى يقدمها الإخصائى النفسى. إن توضيح صورة الطفل ومدى قدراته وإمكاناته سيساعد الوالدين على رسم صورة حقيقية لطفلهما وتوقع الممكن من الإنجازات وتجنب الاحباطات المحتملة نتيجة التوقعات غير الواقعية والتى ستنعكس على سلوكهما وأسلوب معاملتهما لطفلهما ذو صعوبة التعلم ، ومن بين الإجراءات التى تساعد الوالدين على التكيف مع الوضع مايلى.

أ - ساعد الوالدين ليكونا أكثر موضوعية مع الطفل ومع صعوبة تعلمه.

ب - ساعد الوالدين ليكونا أكثر قدرة على التنبؤ بسلوك الطفل المستقبلى (ما هى أنواع السلوك التى سينجح الطفل فى التغلب عليها وتلك التى يتوقع أن تظل مع الطفل).

ت - ساعد الوالدين على تبنى بعض الوسائل والأفكار للتعامل مع المواقف المختلفة والشائعة لدى الأسر التى لديها أطفال ذوى صعوبات تعلم.

ث - ساعد الوالدين (وكذلك جميع أفراد الأسرة) ليدركوا أن الطفل ذو صعوبة التعلم لدية نفس الحاجات الجنسية، والفسيولوجية، والترفيهية والتربوية التى يحتاجها لأقرانه العاديين.

ج - ساعد الوالدين على اكتشاف جميع المصادر المتوفرة فى المجتمع والتى يمكن أن تقدم إلخدمات للأطفال ذوى صعوبات التعلم (عيادات، مراكز تقويم،

جماعات أو رابطة الأهالى، ورش عمل أو مؤسسات تعليمية للأطفال ذوى صعوبات تعلم).

ح – ساعد الوالدين على عمل أو تصميم وسيلة لمتابعة مدى تقدم الطفل فى تحقيق الأهداف القريبة والبعيدة المدى التى سترسم له.

ثالثاً: ساعد الوالدين التخلص من مشاعر الذنب:

قد ينتاب بعض الآباء والأمهات شعور بأنهم قد ارتكبوا ذنباً وأن الله قد عاقبهم على ذلك. ومن المهم التعامل مع هذه المشاعر التى يمكن أن تكون مدمرة. وينبغى أن يقوم الإخصائى بتبصير الوالدين ببعض الحقائق الأساسية لصعوبة التعلم التى يعانى منها طفلهم إذا لمس واستنتج منهما إحساس بالذنب. وعندما تسيطر مشاعر الذنب على الإنسان فإنه لا يخضع أفكاره للتفكير المنطقى وقد لا يقبل النقاش. ومن المهم فى هذه المرحلة أن يقوم الإخصائى أو الإخصائى النفسى بتبصير الوالدين بحقيقة مشاعرهم وتوضيح أنه من الطبيعى أن يشعر الإنسان بالذهب فى مثل هذه المواقف. إن مشاعر الذنب ليست بالضرورة غير منطقية وغير مناسبة، وهى أيضاً ليست بالضرورة مدمرة. إلا أنه من المهم أن يعى الوالدان حقيقة مشاعرهما ليصبح بإمكانهما تجاوزها.

إن مناقضة صعوبة تعلم الطفل والأسباب التى أدت إليها بصورة مبسطة وسهلة (عندما يكون ذلك ممكناً) ستزيد من وعى الوالدين بهذا الجانب وهى أمر لا يساعد فقط على التقليل من شعور الوالدين بالذنب والخجل. بل سيساعدهما على تجنب إلقاء كل طرف (الزوج والزوجة) اللوم على الطرف لآخر أو إلقاء اللوم على الطبيب أو المدرس أو الإخصائى النفسى. وباختصار فإن الوعى بأبعاد المشكلة يجعل التعامل معها أكثر سهولة أو أقل صعوبة.

رابعاً: تذكر .. انك تتعامل مع أناس يحملون مشاعر الإحباط .. والألم:

على الإخصائى أو الإخصائى أن يدرك الذين يتعامل معهم بشر قابلين بشكل

كبير أن يجرح كبرياؤهم ولديهم قبلية كبيرة للإحساس بالذنب، يجب أن يكون الإخصائى على بصيرة بأن آباء وأمهات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بشكل عام يحملون الكثير من المشاعر غير السارة وخبرات الإحباط والإحساس بالذنب. إن ذلك يستوجب تعاملاً خاصاً لا يجرح كبريائهم ولا يعمق من مشاعر الذنب والإحساس بالمرارة لديهم. تذكر انك كأخصائى لا يمكنك الطلب إلى الوالدين أن يغيرا من شخصيتهما ويتقبلا الأمر الواقع بإصدار (الأوامر) إليهما. إن التقبل والتغير والنضج يأتوا مع الزمن إذا نجحنا فى منح العائلة شيئاً من الأخلاق والكرامة والحقوق الإنسانية.

خامساً: اللقاء مع الوالدين .. اجعله مثمراً بأقصى درجة ممكنة:

الواقع أنه على الرغم من أن اللقاء مع والدى الطفل ذى صعوبة التعلم يكاد يكون أمراً سهلاً واعتيادياً للإخصائى النفسى، فإن هذه السهولة قد تنسينا الكثير من الأمور والاعتبارات التى يجب أن هتم بها حتى تكون مقابلة الوالدين مثمراً من هذه الأمور:

* تذكر دائماً أن كل والد أو والدة إنما هو شخص يحمل أفكاراً واتجاهات خاصا عن الطفل، والمدرسة، والمجتمع، والحياة بشكل عام. وهذه الأفكار لن تكون بالضرورة مشابهة لأفكار الآخرين.
* قرر مسبقاً ومنذ البداية ما الذى سيتم مناقشته مع الوالدين.
* لا تحاول تسجيل المعلومات التى يقدمها الوالدين مالم يتم الاستئذان منهما، أشرح الهدف من تسجيل الملاحظات.
* ابدأ اللقاء وانهه بملاحظات إيجابية ومشجعة عن الطفل ذى الصعوبة فى التعلم.
* لا تدفع الوالدين إلى الحديث بسرعة.. أنهما بحاجة إلى الوقت للاسترخاء والكشف عن كوامن النفس.

* استمع إلى الوالدين بحماس.

* حاول أن تكون متفقاً مع وجهة نظر الوالدين كلما كان ذلك ممكناً.

* حاول أن يكون شرحك للوضع مفهوماً من قبل الوالدين.

* حاول أن تجعل الوالدين يشعران بأن اللقاء كان مثمراً وإيجابياً، وأنه قد تم وضع إلخطوط العامة للقاءات قادمة.

* قدم للوالدين نصيحة عملية واحدة على الأقل والتى يمكن من خلالها مساعدة الطفل داخل المنزل.

* ساعد الوالدين على إدراك إن مساعدة الطفل إنما هى عملية مشتركة بين المدرسة والمنزل.

إلى جانب ما سبق، فإنه على الإخصائى عند إرشاده لأسرة الطفل ذى صعوبة التعلم أن يراعى المبادئ الأساسية التالية:

أ - أن مشكلة صعوبات التعلم هى مشكلة الأسرة كلها، وعلى الإخصائى النفسى أن يتبنى اتجاهات واقعية نحو الأسرة، وأن يتفهم مشكلاتها وهمومها ومشاغلها الأخرى.

ب - التعرف على هموم أسرة الطفل ذو الصعوبة فى التعلم من وجهة نظرها، لأن كثيرا من العلاقات المهنية بين الإخصائيين والأسرة تفشل مبكرا لأن الإخصائى النفسى عجز عن التعرف الصحيح على مطالب الأسرة الحقيقية.

ت - ألا يفترض الإخصائى النفسى أنه يفهم الطفل ذى الصعوبة فى التعلم ومشكلاته أكثر من والديه، حيثُ إن العلاقة البناءة بين الإخصائى والأسرة تعود بفوائد إيجابية على الطفل، والأسرة، وعلى جهود ذاته.

ث - ضرورة التركيز على تحرير الوالدين من المشاعر السلبية، وردود الأفعال المرضية لأن أى محاولة لتعديل وتنمية سلوك الطفل ذوى صعوبات التعلم لن يكتب

لها التحقق دون دعم الوالدين وتعاونهما، وهذا يستلزم أن يأخذ الإخصائى النفسى العوامل الانفعالية للأسرة فى حساباته.

ج – أن يأخذ الإخصائى النفسى فى اعتباره، أن أسرة الطفل ذى صعوبات التعلم أسرة مأزومة نفسياً. ولذا لابد من إتاحة الفرصة كاملة ودائمة أمام الوالدين للتعبير عن مشاعرهم وأن نحترم تلك المشاعر رغم عدم منطقيتها، مع توفير قدر كاف من التعاطف مع ضعفهم البشرى.

ح – مساعدة الوالدين على تبنى أنماط تفكير واقعى، وعلى قبول تقييم عقلانى ومرن للواقع، والعمل على تطوير الممكن والمتاح، وترشيد الطموحات الوالدية، فى ضوء أهداف واقعية، وتنمية قدرتهم على تحمل الأخطاء، والتعايش مع الصعوبات.

خ – تنمية مصادر مقأومة الضغوط النفسية، والتى تساعد الآباء فى الحفاظ على سلامتهم النفسية والجسمية أمام الضغوط، وذلك من خلال تنشيط عملية المبادأة، ودعم روح التحدى، وإشعار الفرد بقيمته، وتنمية كفاءته واقتداره، ورفع استعداده لتحمل المسئولية.

د – دعم الصلابة النفسية للوالدين كمتغير سيكولوجي يخفف من وقع الأحداث الضاغطة، ويتم من خلال التوكيد والتدريب على عملية الضبط الداخلى، ودعم العوامل الاجتماعية المهمة فى المساندة، والتى تعمل كعوامل مخففة أو معدلة، أو واقية لضغوط الواقع.

ذ – مساعدة الوالدين على فهم واستيعاب الحقائق الآتية بشأن طفلهم:

* فهم معنى اصعوبات التعلم فى نطاق الحالة الخاصة لطفلهم.
* فهم درجة حدة صعوبة تعلم طفلهم، وما تعنيه فى المستقبل.
* فهم قدرات وإمكانيات طفلهم وحاجاته وصعوباته.
* تقدير تأثير هذه الصعوبة فى التعلم على حياة الأسرة، وعلى أخوته فى الأسرة، وعليهم كآباء، وعلى درجة توافق الأسرة مع جيرانها.

بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم ودور كل من الأخصائي والإرشاد النفسي في مواجهتها:

(١) اضطراب ضعف الإنتباه والنشاط الزائد:

(ADHD) Attention Deficit Hyperactivity Disorder

إن من الخصائص المميزة للأفراد ذوى صعوبات التعلم أنهم يعانون من النشاط الحركى الزائد، والذى يعنى ضجراً مفرطاً خصوصاً فى المواقف التى تستدعى هدوءا نسبيا. وقد يصل تبعاً للمواقف، إلى حد الركض أو القفز حول المكان، أو الوقوف عندما يستدعى الأمر أن يظل جالسا، أو الكلام والضجيج المفرط أو التململ والتلوى عندما يكون فى مكانه. ومقياس الحكم هو أن يكون النشاط مفرط فى إطار ما هو منتظر فى ذلك الموقف بالقياس إلى آخرين فى نفس العمر وبنفس حاصل نسبة الذكاء IQ. وتتضح هذه السمة السلوكية بشكل خاصٍ فى المواقف المنظمة والمخططة التى تستدعى درجة عالية من التحكم الذاتى فى السلوك.

ولقد عرف الدليل الإحصائى والتشخيص الرابع للاضطرابات العقلية (DSMIV)هذا الاضطراب على أنه اضطراب نمائى يظهر خلال مرحلة الطفولة، وفى كثير من الحالات قبل عمر٧ سنوات، ويوصف بمستويات نمائية غير مناسبة فى جانب الإنتباه البصرى والسمعى و/ أو سلوك النشاط الزائد الاندفاعية. وحتى يتم تشخيص الطفل على أن لديه هذا الاضطراب فلابد أن تكون أعراض هذا الاضطراب قد تركت أثراً سلبياً على واحدة أو أكثر من جوانب الحياة كالعلاقات الاجتماعية، والأهداف الأكاديمية أو المهنية إضافة إلى الوظائف التكيفية والمعرفية. ويمكن أن يستمر هذا الاضطراب إلى سن المراهقة أو سن الرشد.

أسباب اضطراب ضعف الإنتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد:

يمكن تقسيم العوامل المسببة لاضطراب ضعف الإنتباه المصحوب بالنشاط الحركى الزائد إلى نوعين رئيسيين يتفرع منهما العديد من الأسباب الفرعية، يمكن

للمؤلف عرضها على النحو التالى:

أولاً: العوامل البيولوجية: والتى تشتمل على:

(أ) خلل وظائف المخ:

قد يرجع اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد إلى وجود شذوذ طفيف فى وظائف خلايا المخ؛ الأمر الذى يؤدى إلى التشتت وعدم ضبط النشاط الحركى. ولقد كشف العديد من الباحثين عن وجود شذوذ فى رسم المخ لدى حوالى ٦٥ ٪ من المتعلمين ذوى اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد؛ وخاصة تلك الحالات المصحوبة بعلامات عضوية ، أى أن هذا الاضطراب يحتمل أن يكون من أسبابه تلف نسيج المخ ؛ حيثُ إن البعض منهم يعانى من نوبات صرعية ، وقد يظهر الشذوذ فى رسم المخ لدى ٢٥ ٪ من الحالات غير المصحوبة بعلامات عضوية.

(ب) أسباب ترتبط بالعوامل الوراثية:

ولبحث العلاقة بين العوامل الوراثية ونقص الإنتباه والنشاط الزائد كشفت نتائج العديد من الدراسات والبحوث أن أكثر من نصف الآباء من ذوى اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد يورثون لأطفالهم هذا الاضطراب. حيثُ إن المتعلمين المصابين باضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد يوجد فى أسرهم من يعانى من هذا الاضطراب ، كما أن معدل انتشاره بين أبناء تلك الأسر يزيد لدى التوائم عنه لدى غير التوائم ، ويزيد أكثر بين التوائم المتشابهة وخاصة تلك التى تأتى من إخصاب بويضة واحدة عنه بين التوائم غير المتشابهة التى تأتى من إخصاب بويضتين فى رحم الأم.

(ج) الخلل الكيميائى للناقلات العصبية:

لقد أكدت العديد من الشواهد أن اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد يرجع إلى طبيعة الخلل الكيميائى للناقلات العصبية ، فقد راجع مؤلف الكتاب العديد من الدراسات التى تبحث فى أسباب نقص الإنتباه والنشاط الزائد ؛ والتى قد كشفت

نتائجها عن أن الخلل الوظيفى فى منطقة ما تحت القشرة الدماغية وعدم التوازن فى الدوبامين Dopamine والنورأدرينين Noradrenergic يساهمان فى ظهور اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد لدى المتعلمين ، ولذلك فإن تناول العقاقير التى تنشط الدوبامين والنورادين تخفف أعراض هذا الاضطراب من خلال إعاقة أو منع امتصاص الدوبامين والنورإيبنفرين (Nor Epinephrine ذلك الأخير الذى يعمل على إعادة التوازن الكيميائى للناقلات العصبية وعلاج اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد) .

ثانياً: العوامل البيئية: والتى تضم:

(أ) أسباب تتعلق بمرحلة الحمل والولادة وما بعدها:

قد تتعرض الأم أثناء فترة الحمل لبعض المؤثرات وخاصة خلال الشهور الثلاثة الأولى التى قد تعرض الجنين بعد ولادته للإصابة باضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد ، ومنها: تعرض الأم للإشعاعات الضارة ، أو التعرض للأشعة مثل أشعة أكس ، أو تناول بعض العقاقير الطبية التى لها تأثيرات سلبية على الجنين أو تعاطى المخدرات والمشروبات الكحولية أو إصابة تلك الأمهات ببعض الأمراض الخطيرة مثل الحصبة الألمانية أو الزهرى أو التوكسوبلازما .. وغيرها من الأمراض الأخرى. كما أن هناك عوامل قد تحدث أثناء عملية الولادة ؛ قد تتسبب فى إصابة مخ الجنين أو تلف بعض خلاياه ومنها : نقص الأوكسجين أثناء الولادة ،أو الولادة العسرة ،أو استخدام الآلات لسحب الجنين كالجفت وآلة الشفط. بالإضافة إلى ما سبق فهناك عوامل تتعلق بما قد يتعرض له الطفل بعد ولادته قد تؤثر على إصابة خلايا المخ والمراكز العصبية المسئولة عن تركيز الإنتباه ، ومنها : تعرض الطفل للحوادث والسقوط على رأسه ، أو الإصابة بالأمراض ومنها الحمى الشوكية والالتهاب السحائى والدفتيريا .. وغيرها من الأمراض الأخرى ، أو التعرض للتسمم ببعض الغازات السامة كغاز أول أكسيد الكربون ، والرصاص ، والزئبق.

(ب) أسباب تتعلق بنوع الغذاء:

أشارت بعض الدراسات أن هناك علاقة بين أنواع معينة من الأغذية واضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد ، وخاصة تلك التى تحتوى على السكريات ، والمواد الحافظة ، والألوان الصناعية مثل : الشيكولاتة والآيس كريم والمشروبات الغازية والمأكولات .. وغيرها من المأكولات الأخرى. إلا أنه فى المقابل توصلت دراسات أخرى إلى عدم تأثير هذه المواد الغذائية على سلوكيات المتعلمين ، بل الأكثر من ذلك فقد تبين أن منع الآباء لأطفالهم لتناولها يزيد من غضب هؤلاء المتعلمين ؛ مما يؤدى بهم إثارة آبائهم نحوهم بحركات استفزازية . فى حين يرى آخرون أنه حتى الآن لم تحسم مسألة تأثير المواد السكرية على اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد بعد ، غير أنه يمكن القول أنه يجب منع تناول كل المتعلمين للأغذية المحتوية على نسب عالية من السكريات البسيطة أو المنتجات المحلاة صناعياً.

(ج) أسباب تتعلق بالعلاقات الأسرية:

أكدت العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية واضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد ، حيث كشفت نتائج تلك الدراسات عن أن المتعلمين ذوى اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد أكثر إدراكاً لاتجاهات الآباء والأمهات السلبية التسلط ، والتذبذب ، والتفرقة ، وإثارة الألم النفسى عن إدراكهم للاتجاهات السوية.

وهكذا يتضح مما سبق مدى أهمية مواجهة مشكلة نقص الإنتباه والنشاط الزائد لذوى صعوبات التعلم ، إذ ينبغى على معلمى الأفراد ذوى صعوبات التعلم القيام بعدد من الإجراءات التى تساعد على زيادة انتباه المتعلم وضبط سلوكه أثناء الاستماع للدرس ، ومن بين تلك الإجراءات ما يلى:

(١) إن المتعلم الذى يعانى من ذوى اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد بحاجة للمرور بخبرات ناجحة فى إكمال مهمات قصيرة ومحددة ، ولذلك

ينبغي على المعلمين أن يخصصوا وقتاً قصيراً ومحدداً لأداء المهمات المطلوبة ، ويزداد الوقت الذى تحتاجه المهمات تدريجياً مع تزايد قدرة الطفل على الإنتباه لفترة أطول.

(٢) ينبغي على المعلمين منح هؤلاء المتعلمين المعززات المتنوعة (مثل الإشارة والابتسامة) لأقل استجابة كالإنتباه إلى السؤال ، وإعطائهم مكافأة أكبر على الإجابة الصحيحة ، وتزداد كمية التعزيز بازدياد فترة الإنتباه.

(٣) تعليم الأطفال التركيز على العناصر الهامة فى المواقف التعليمية ، و يستخدم عادة لهذا الغرض المسابقات التى تعتمد على الكلمات لتوضيح المهارة فى التمييز وعلى الطفل أن يصغى وأن يعى العناصر الأساسية.

(٤) التدريب على الاسترخاء و التدريب على التنفس العميق ، والذى يعد فعالاً خاصة فى حالة الأطفال ذوى اضطراب نقص الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد .

(٢) السلوك العدوانى:

عندما هبط الإنسان على الأرض كان عليه أن يسيطر على عالمه الذى يحمل تهديدا فى كل لحظة، وقد أدى هذا التهديد إلى إطلاق الطاقات العدوانية الكامنة داخله، وهكذا خلق الإنسان عدوانه معه ليصبح أحدى سمات النفس البشرية، وإذا لم يكن العدوان جزءا من نسيجه النفسى لأصبح الإنسان مستسلماً لأى هجوم عليه دون أن يقاومه مما يؤدى إلى تدميره ولقد سجل القرآن الكريم أول واقعة عدوان تقع على الأرض، وذلك حينما اعتدى قابيل على أخيه هابيل ولدى آدم، فقال تعالى: ﴿ واتل عليهم نبأ ابنى آدم بالحق إذ قربا قربانا فتقبل من أحدهما ولم يتقبل من الآخر قال لأقتلنك قال إنما يتقبل الله من المتقين{٢٧ } لئن بسطت إلى يدك لتقتلنى ما أنا بباسط يدى إليك لأقتلك إنى أخاف الله رب العالمين{٢٨ } إنى أريد أن تبوء بإثمى وإثمك فتكون من أصحاب النار وذلك جزاء الظالمين{ ٢٩ } فطوعت له نفسه قتل

أخيه فقتله فأصبح من الخاسرين (سورة المائدة، الآيات: ٢٧ – ٣٠)

ونستشف من قصة إبني آدم أن العدوان قديم قدم الإنسانية وما يزال فى الحاضر والمستقبل وسيظل موجودا حتى يرث الله الأرض ومن عليها.

والسلوك العدوانى فى مرحلة الطفولة هو أحد المشكلات التى تواجه الوالدين فى المنزل والمعلمين فى المدرسة وهناك أشكال عديدة للتعبير عن السلوك العدوانى عند الأطفال.

فأطفال الثانية والثالثة مثلا تكثر لديهم نوبات الغضب، حيث يدفعون الآخرين ويرفسونهم ويضربونهم بأيديهم فى أثناء هذه النوبات، أما الأطفال الأكبر سناً، أى من الرابعة والخامسة فإنهم يستخدمون العدوان البدنى واللفظى معا دون وجود نوبات حادة من الغضب كما فى الفترة السابقة، كذلك فإنهم يميلون إلى الحصول على لعب الآخرين وممتلكاتهم الأخرى، وكلما كبر الطفل كلما استطاع أن يضبط انفعالاته ولكن إذا استمر الطفل فى سلوكه العدوانى فإن ذلك يعنى أن هذا الطفل فى حاجة لمساعدته على مواجهة لتلك المشكلة .

ويزداد السلوك العدوانى بين الذكور عنه بين الإناث، ويميل الذكور إلى العدوان البدنى باستخدام الأيدى والأرجل .. وغيرهما، بينما تميل الإناث فى الغالب إلى العدوان اللفظى. وغالبا ما يتميز الطفل العدوانى بكثرة الحركة واللامبالاة بما سوف يحدث له أو للمعتدى عليه، والرغبة فى إثارة الغير، والمشاركة، وعدم المشاركة أو التعاون وسرعة الانفعال وكثرة الضجيج.

أسباب السلوك العدواني لدي ذوي صعوبات التعلم (الصعوبة أم البيئة):

إن السؤال الذى يطرح نفسه دوماً على مائدة البحث فى مجال التربية الخاصة هو من المسئول عن السلوك المشكل، أو الانطواء، أو القلق أو الخوف المرضى (الفوبيا)، أو الاستجابات العصابية، أو عدم تحمل المسئولية.. أو غيرها من مظاهر سوء التوافق؟ هل هى الصعوبة فى التعلم التى ألمت بالفرد؟ أم أنها البيئة الاجتماعية

التى يعيش فيها ذوو الصعوبة فى التعلم بما فيها من الوالدين، ورفاق السن، والأخوة، والجيران، والمجتمع ككل؟

لقد كان هذا الموضوع مثار جدل بين العلماء فى السنوات الأخيرة، حيث حاولوا جاهدين معرفة أيهما أكثر تأثيراً على شخصية ذوى صعوبات التعلم هل صعوبة التعلم هى المسئولة عن السلوك سواء أكان سوياً أم غير سوى؟ أم أن البيئة التى تحيط بالفرد منذ ميلاده هى التى تحدد سلوكه ونمط شخصيته؟

إن العوامل التى تحكم نمو السلوك السوى هى نفس العوامل التى تحكم نمو السلوك غير السوى، إن العوامل التى تحكم نمو السلوك غير السوى، والفيصل بى الحالتين هو الصورة التى تكون عليها هذه العوامل. فإذا كانت هذه العوامل على نحو غير مرات فإنها تسهم فى نشأة السلوك غير السوى، والذى يفشل فى تحقيق التكيف السليم للفرد.

إن الطفل ذى الصعوبة فى التعلم يعانى من أمرين أساسيين:

* الصعوبة بحد ذاتها التى تحجب عنه بعض جوانب العالم الخارجى.
* موقف واستجابة البيئة الاجتماعية كما يدركها على أنها تناصبه العداء ولا توفر له الجو المناسب أو تعامله معاملة خاصة فقد تتسم بالشفقة الزائدة أو القسوة الشديدة، وغير ذلك من أشكال ردود الفعل والمواقف التى يبديها المخالطون فى البيئة الاجتماعية سواء فى إطار الأسرة أو المجتمع إن ما يحدث لذوى صعوبات التعلم من تغير فى شخصيته وأساليب توافقه، وما يؤثر على علاقاته بالوسط البيئى الذى يعيش فيه، وما قد يشعر به من قصور ونقص إنما مرجعه بشكل رئيسى إلى البيئة التى عاش فيها أو إلى الأساليب المتبعة فى تربية وتنشئته، وإلى الطريقة التى ينظر بها الآخرون إليه، أما عن بعض ما يقال عن اتصاف بعض ذوى صعوبات التعلم بصفات غير سوية أو غير اجتماعية فهى من بقايا الأفكار المستندة إلى النظرة القديمة.

فسلوك الفرد ذى صعوبات التعلم لا يرجع لصعوبة تعلمه فقط وإنما لعدد من العوامل هى التى تحدد موقفه بالنسبة للصعوبة فى التعلم والتى لا تعتبر السبب الرئيسى أو الوحيد لأى مظهر من مظاهر سوء التوافق وهذه العوامل هى:

- الصراع الناشئ عن تشتت الإنتباه والإدراك.
- الإحباط الناشئ عن عدم الوصول للهدف.
- القلق الذى ينشأ عن خبرة مؤلمة مزعجة.

وغالباً ما تتشابك هذه العوامل فيفقد المتعلم ذو صعوبة التعلم اتزانه، وثقته بنفسه، ومقاومته لمطالب الحياة.

أشكال السلوك العدواني لذوي صعوبات التعلم:

هناك العديد من أشكال السلوك العدوانى التى ينتهجها ذوى صعوبات التعلم ومنها:

أ – العدوان المباشر نحو الآخرين: ويقصد به أى نشاط يقوم به الطفل المعتدى يهدف من وراءه استفزاز الخصم والسخرية منه والاستهزاء ويأخذ الصور الآتية: تحريك الأصابع بشكل مثير، مد أو تحريك اللسان، التهديد بالإشارات، السخرى.

ب – العدوان غير المباشر نحو الآخرين: و يقصد به لجوء الطفل المعتدى للطرق الملتوية فى الاعتداء على الآخرين المراد إيذائهم والانتقام منهم والاستهزاء بهم، وذلك لتجنب الاحتكاك المباشر بهم خوفاً من بطشهم، ولذا يقوم باستخدام الإشارات والإيماءات التى تعبر عن ذلك ويأخذ الصور الآتية: الغمز واللمز، تشويه السمعة، الوشاية، والمقاطعة.

ت – العدوان المباشر نحو الذات: ويقصد به قيام الطفل بالانتقاص من قدر نفسه وذلك بتكرار الإشارات والإيماءات التى تعبر عن ذلك أمام المدرسين أو

الإداريين أو الزملاء، كما أنه يتضمن نوعا من النقد الذاتي، وذلك بتوجيه اللوم إلى النفس، ويأخذ الصور الآتية: ترديد أنه غير ذى قيمة، أنه مهمل ممن حوله، أن لا أحد يحبه.

ث – العدوان غير المباشر نحو الذات: ويقصد به لجوء الطفل إلى الأساليب الملتوية فى الاعتداء على نفسه، ويأخذ الصور الآتية:القيام بأعمال تسبب له التوبيخ والإهانة من الغير – الزملاء، والمعلمين،والإداريين– وذلك بتوجيه النقد واللوم والتأنيب له عن طريق الإشارات المعبرة عن ذلك.

ج – العدوان البدنى المباشر نحو الآخرين: ويقصد به لجوء الطفل المعتدى إلى استخدام قوته البدنية لإيقاع الألم والأذى بالآخرين ويستخدم فيه أى جزء من بدنه كاليدين أو الرجلين أو الرأس أو الأسنان، ويأخذ الصور الآتية: الرفس، الركل، المسكن العض، الدفع.

ح – العدوان البدنى غير المباشر نحو الآخرين: ويقصد به إيقاع الطفل المعتدى الألم والأذى بالآخرين بطرق ملتوية، لتجنب الهجوم المباشر وذلك حينما يكون الخصم قوياً ويخشى المعتدى بأسه فينقل عدوانه أو انفعاله لموضوع آخر أو تحريض شخصى آخر للاعتداء عليه ويأخذ الصور الآتية: اتلف الممتلكات، الاستحواذ عليها، إخفائها، التحريض.

خ – العدوان البدنى المباشر نحو الذات: ويقصد به إلحاق الطفل المعتدى الألم والأذى بنفسه بصورة مباشرة، ويستخدم فيه أى جزء من بدنه، ويأخذ الصور الآتية: شد الشعر، خبط الرأس، جرح الجسم.

د – العدوان البدنى غير المباشر نحو الذات: ويقصد به إلحاق الطفل الألم والأذى بنفسه بطرق ملتوية، ويأخذ الصور الآتية: العناد المتكرر الذى يسبب له لضرب بين الإداريين والمعلمين، التمادى فى إلخطأ، العراك مع من هم أقوى منه.

أسباب السلوك العدواني:

تتعدد الأسباب التى تفضى إلى السلوك العدوانى ومنها ما يلى:

١- **التقليد والمحاكاة:** عادة ما يحاول الطفل ذى صعوبات التعلم تقليد النماذج العدوانية التى يشاهدها وخاصة إذا لاحظ الطفل أن النموذج يكافأ على تصرفه العدوانى ولا يتعرض للعقاب ومن العوامل المعززة للسلوك العدوانى والتى تؤدى إلى استمراره ما يلى:

أ- حينما يحدث تساهل من الوالدين تجاه السلوك العدوانى .

ب- التدعيم الإيجابى للعدوان، وذلك عندما يؤدى السلوك العدوانى إلى خفض استثارة الغضب والكراهية.

ج- عندما يكون هناك تدعيم سلبى للاستجابة العدوانية من خلال حصول الطفل المعتدى على أهدافه التى حددها لنفسه.

د- من المحتمل أن يكون الآباء أنفسهم نموذجا أساسيا للعدوان أمام الطفل ذى صعوبات التعلم وذلك بتورطهم فى هذا السلوك وذلك بالصراع المستمر والاعتداء المباشر، ومثل هذا الاتجاه يدعم عدوانية الطفل ويزيد من سرعة اكتسابه للعدوان.

٢ - **السمات الشخصية:** السلوك العدوانى وفقا لتفسير نظرية السمات يعتمد إلى حد ما على طبيعة كل موقف على حدة، فبعض هذه المواقف يميل إلى إثارة السلوك العدوانى، وسوف يظهر كل طفل ذوى صعوبات تعلم السلوك العدوانى تجاهها ولكن بدرجات متفاوتة، ولكن النقطة الهامة هى أن بعض الأطفال يظهرون فى موقف معين سلوكا عدوانيا أكثر مما يظهره غيرهم فى نفس الموقف وربما يظهرون هذا السلوك فى عدد من المواقف أكثر من غيرهم . وهكذا يمكن القول بأن مثل هذا السلوك المميز إنما هو تعبير عن سمة العدوان فى الطفل، فالأطفال العدوانيين من المحتمل أن يكون تصرفهم عدوانيا فى مواقف كثيرة .

٣ – **التعرض المستمر للإحباط:** إن قوة الرغبة فى السلوك العدوانى تختلف بصورة مباشرة مع كم الإحباط الذى يواجهه الطفل ذى الصعوبة فى التعلم أى أن كمية الإحباط تزداد بازدياد رغبة الطفل فى الاستجابة التى أعيقت وحال دون حدوثها مصدر الإحباط، وتتوقف شدة رغبة الطفل ذى صعوبات التعلم على مدى إلحاح الحاجة التى يشعر بها والتى ينبغى إتباعها. وهكذا فإن البيئة العدوانية هى البيئة التى تؤدى بالطفل إلى الإحباط، والإحباط يؤدى بهم إلى العدوان.

٤ – **تدعيم العدوان:** إن الوالد الذى يرضخ لطفله الذى يعانى من صعوبات فى التعلم عندما تنتابه نوبة من نوبات الغضب إنما هو فى الواقع يدعم سلوك الغضب، حيث يشجع ذلك الطفل على اللجوء إلى هذا الأسلوب للحصول على حاجاته لتحقيق رغباته، وهناك من الآباء من يدعم السلوك العدوانى صراحة عندما يرضى هذا السلوك أو ينصح به، اللى يضربك اضربه، كذلك فإن المعلم الذى يظل يؤنب المتعلم ذى صعوبات التعلم الذى يتكرر منه سلوك العدوان قد يكون مشبعاً بذلك حاجة لدى المتعلم ذى صعوبات التعلم إلى جذب الإنتباه، وهكذا يلعب التدعيم دورا إيجابيا فى تنمية السلوك العدوانى فى كل هذه المواقف وغيرها.

٥ – **الحرمان العاطفى:** إن الافتقار لحب الوالدين يعتبر مؤشرا أخر لاكتساب العدوان، فشعور الطفل ذى صعوبات التعلم بفقد الطمأنينة النفسية بسبب نبذ الوالدين له، يجعله ذلك يعمد إلى العدوان، لأن فى العدوان جذب للانتباه، وجذب الإنتباه إن لم يكن مدعاة لاستدرار عطف الوالدين، فهو خير بديل عنه لأن العدوان فى مثل هذه الحالة يعتبر إعلانا عن الوجود إن كان هذا الإعلان شاذا إلا أن فيه بعض الإشباع.

٦ – **التدليل والحماية الزائدة:** إن الطفل ذى صعوبات التعلم المدلل هو طفل تعلم أن كل طلباته تجاب دون شرط أو قيد من جانب الأم أو الأب، ولكن

هذا إن كان يتم داخل نطاق الأسرة أو حتى فى العائلة فلن يجد الطفل ذى صعوبات التعلم مثل هذه المعاملة خارجها، فغالبا ما يصطدم بأن زملائه فى المدرسة لهم نفس ظروفه ولهم رغبات وتطلعات وأهداف مثله تماما لذا لن يحصل منهم على ما يريده بالسهولة التى كان يحصل عليها داخل المنزل، ولكنه طفل لم يتعلم تأجيل إشباع الحاجة أو تأخيرها، ومن ثم فإن أسهل الطرق أمامه للحصول عليها هو أن يسلك بشكل عدوانى تجاه الآخرين حتى يخفف من الإحباط الناجم عن ضغط الحاجة.

٧ - **الشعور بالنقص:** هناك من الوالدين من يحاول إثارة مشاعر النقص والعدوانية لدى طفله ذى صعوبات التعلم بمعايرته بعيب ما أو بانخفاض مستواه التحصيلى أو بغير ذلك من الأشياء وقد يتعمد ذلك أمام أخوته أو الغرباء مما يشعر الطفل بالدونية ويزرع فى نفسه بذور الشعور بالنقص وعدم الكفاءة، ويتعمق لديه هذا الشعور حتى يصبح مع مرور الأيام شخصا ينغص حياة من حوله.

دور الإخصائي النفسي في مواجهة مشكلة السلوك العدواني:

أولا: التشخيص:

ينبغى أن يقوم الإخصائى النفسى بتشخيص المشكلة وذلك بإتباع الخطوات التالية:

أول خطوة يقوم بها الإخصائى النفسى تطبيق أحد مقاييس السلوك العدوانى التى تتناسب وعمر الطفل ذى صعوبات التعلم ، ثم يقوم بجمع معلومات عن الطفل من خلال أدوات جمع المعلومات المختلفة والتى من بينها الملاحظة التى قد يقوم بها الوالدان أو المعلمون أو الإخصائى النفسى، وكذلك تستخدم المقابلة ودراسة الحالة ... وغيرها للوقوف على الأسباب الظاهرية والخفية التى تقف وراء سلوك الطفل العدوانى.

ثانياً: البرنامج الإرشادى:

تتعدد الفنيات الإرشادية التى يمكن من خلالها مواجهة السلوك العدوانى عند الطفل ومن بينها ما يلى :

١- **الإرشاد باللعب:** حيث يهيئ اللعب للطفل ذى صعوبات التعلم الفرصة لكى يتخلص من الصراعات التى يعانيها، وأن يخفف من حدة التوتر والإحباط الذى ينوء به، حيث يؤدى اللعب إلى تفريغ الطاقة والنشاط الزائد عند الطفل والتعبير عن الانفعالات والمشاعر السلبية التى قد يعانى منها الطفل ذى صعوبات التعلم فمن خلال اللعب يسمح للطفل أن يضرب ألعاب بلاستيكية منفوخة أو تحطيم لعب من الطين عندما يفرغوا غضبهم فإنه يمكن ضبط عدوانيتهم بهذه الطريقة.

فالإرشاد باللعب يصلح لأن يكون وسيلة لتطبيع الطفل ذى صعوبات التعلم اجتماعياً، فالأطفال ذوى صعوبات التعلم يتعلمون الأدوار الاجتماعية والقواعد، والعلاقات ومهارات تكوين الأصدقاء، والأشكال اللائقة من السلوك.

ويشتمل برنامج اللعب على الأنشطة التالية:

أ – ألعاب حركية وتنافسية: تلك التى تتم عادة فى فناء المدرسة وتشمل عدد من المسابقات التى تعتمد على الحركة والسرعة مثل لعبة كرة القدم والجرى والوثب، وغيرها.

ب – الأنشطة الفنية: وتشمل التشكيل بالصلصال، والحل والتركيب، وأنشطة الرسم. وغيرها.

٢- **التعلم الاجتماعى (إعادة النمذجة):** كما يتعلم الطفل ذى صعوبات التعلم السلوك العدوانى عن طريق تقليد الآخرين ومحاكاة سلوكهم يمكن كذلك استخدام النمذجة فى تعلم السلوك السوى وذلك عن طريق تقديم نماذج حية (زملائه فى الفصل)، ممن يشهد لهم بالسلوك المهذب وكيف أن هذا

المتعلم موضع لاحترام مدرسيه وإدارة المدرسة، ويشاهد أيضاً كيف يتم تعزيز هؤلاء المتعلمين على سلوكهم الطيب، وكذلك يمكن أن يكون المعلم نموذج للسلوك الخالى من العنف فيبتعد عن القسوة فى التعامل معهم حتى لا يكون نموذجا للسلوك العدوانى وخاصة أن المتعلمين فى تلك المرحلة العمرية يميلون إلى التقليد ومحاكاة الآخرين وخاصة النماذج التى تمثل السلطة .

٣- **تعزيز السلوك السوى:** فى هذا الإطار يقوم الإخصائى النفسى بالتعاون مع المعلم بتنظيم بعض المواقف المحيطة وجعل الطفل العدوانى يمر بها للتعرف على رد فعله فإن كان رد فعله سوى يتم تعزيز ذلك السلوك من خلال أنواع التعزيز المتنوعة والتى من بينها: المعززات الغذائية، المعززات الاجتماعية، المعززات المادية، المعززات الرمزية، وقد سبق الحديث عنها.

٤ – **العقاب:** بالإضافة لفرض النظام فى البيت فإن استخدام العزل هو من أفضل الأساليب العقابية على العدوان. إن العزل لمدة محدودة يعنى عزل الطفل ذى صعوبات التعلم فى غرفته ومنعه من مشاهدة ما يعززه، أو الحصول على المعززات التى يريدها، إن ذلك يعنى منعه من القيام بالأنشطة التى يحبها، ويتم تحذير الطفل ذى صعوبات التعلم من إرساله إلى العزل إذا شعرنا بأنه سيقوم بعمل عدوانى فلابد من اصطحاب الطفل إلى مكان العزل، ويمكن للأب الاسترشاد بما يلى لتطبيق نظام العزل:

* عزل طفل ما قبل المدرسة لمدة دقيقتين فى غرفة العزل بإغلاق الباب وطفل المدرسة لمدة خمسة دقائق إلى عشرة .
* إرسال الطفل ذى صعوبات التعلم فورا للعزل بعد الأعمال العدوانية التى يقوم بها مع عدم مجادلته أو الاستماع له، ويذهب بمفرده ويحذر بأنه سيقف مدة أطول إذا لم يلتزم بذلك.

* عدم التحدث مع الطفل أثناء العزل.
* إذا كان الطفل مزعجاً يتم تأخير خروجه دقيقة من مكان العزل ونكرر ذلك مرات عديدة إن حدث ذلك.
* تكليف الطفل ذى صعوبات التعلم بتنظيف أى قاذورات عندما يكون فى العزل .
* عندما يعود الطفل ذى صعوبات التعلم من العزل ويتصرف بشكل مناسب، يتم تعزيز هذا السلوك بتقديم المديح له والاهتمام به.
* إذا كان الطفل ذى صعوبات التعلم يفضل البقاء وحده فى عزلة، يتم استخدام نظاما أخر مثل العقاب.

ومن أنواع العقاب الأخرى التى تستخدم أيضاً فى مجال تعديل السلوك العدوانى:

أ - **زيادة التصحيح**: حيث يطلب من المتعلم العدوانى أن يصحح ما ترتب على سلوكه وزيادة عليه فإذا قام بتحطيم زجاج نافذة الفصل يتم تكليفه بشراء زجاج نافذة أخرى ويزاد على ذلك أن يكلف بشراء كل زجاج النوافذ المكسورة الأخرى.

ب - **الحرمان أو الإبعاد لبعض الوقت**: حيث يحرم المتعلم العدوانى لبعض الوقت من المعززات ومن الأشياء المرغوبة التى يميل إليها مثل الخروج فى رحلة، أو غيرها من الأنشطة.

ج - **التعبيرات اللفظية**: حيث يتم توجيه اللوم والتوبيخ للطالب العدوانى أمام جميع زملائه وقد يكون ذلك أمام تلاميذ المدرسة فى طابور الصباح.

وإلى جانب استخدام الفنيات الإرشادية السابقة يتم عقد لقاءات مع أولياء الأمور وذلك لتوعيتهم بخطورة مشكلة السلوك العدوانى لدى أبنائهم وضرورة التصدى لها وذلك من خلال إتباع الإجراءات التالية:

١- الابتعاد عن الأساليب اللاسوية فى المعاملة الوالدية: فالقسوة على سبيل لمثال تعد أحد أكثر الأساليب اللاسوية تأثيرا فى السلوك العدوانى للأطفال ذوى صعوبات التعلم ، فالوالد القاسى يمثل نموذجا يحتذى به الطفل ذى صعوبات التعلم ، فالأب حينما يعاقب ابنه فإنه يمثل نموذجا عمليا يقوم الطفل بتقليده فى المواقف المختلفة، وكذلك يجب أن يبتعد الوالدان عن الأساليب اللاسوية الأخرى التى تثير السلوك العدوانى عند الطفل الأصم مثل الحماية الزائدة والرفض والتسلط والتفرقة .. وغيرها من أساليب المعاملة اللاسوية التى تجر الطفل إلى السلوك العدوانى.

٢- إشباع حاجة الطفل للأمن والحنان: إن الأطفال ذوى صعوبات التعلم الذين يشعرون أنهم مقبولين ومحبوبين من قبل والديهم يصبحوا أكثر تكيفا وتعاونا مع الغير وتصبح علاقتهم الاجتماعية أكثر دفئا ويغلب على سلوكهم المودة والعطف والثقة بالناس، فإذا ارتبطت صورة الأب والأم فى نفس الطفل بالإشباع والدفء وتخفيف الألم فسوف يعمم هذه الاستجابة على المحيط الذى يعيش فيه فتتسم علاقته بالآخرين بالعطاء والحب والمودة.

٣- الحد من الخلافات الزوجية: إذ ينبغى على الوالدين حل مشكلاتهما وخلافاتهما بعيدا عن أعين الأبناء حتى لا يشعروا بتفكك الأسرة وتصدعها مع عدم اتخاذ الطفل كبش فداء من جانب أحد الزوجين أو كلاهما.

٤- ممارسة الأنشطة الرياضية: يجب على الآباء تشجيع الطفل ذى صعوبات التعلم على الاندماج فى الأنشطة الرياضية فى النوادى أو الساحات الرياضية وغيرها حتى يستطيع الطفل تصريف الطاقة الزائدة لديه فى نشاطات مفيدة.

٥- الحد من مشاهدة أفلام العنف: تلعب الأفلام التليفزيونية والسينمائية التى تحتوى على مشاهد العنف والحركة دوراً حيوياً فى نمذجة السلوك العدوانى

حيث يميل الأطفال ذوى صعوبات التعلم إلى محاكاة هذه النماذج وخاصة فى مرحلة المدرسة الابتدائية ومن ثم ينبغى على الوالدين تقليل مشاهدة الأطفال لأفلام العنف.

(٣) القلق الاجتماعى:

تتسم مرحلة المراهقة عن غيرها من المراحل النمائية الأخرى بالكثير من الشد والتوتر الانفعالى كما يظهر خلالها الشعور بعدم الأهمية وتحقير الذات ويشيع فيها القلق وخاصة القلق الاجتماعى نظراً لشدة إحساس المراهق بذاته وزيادة حساسيته لنواحى قصوره من ناحية المظهر الجسمى، حيث يعلق المراهق الكفيف أهمية كبيرة على جسمه النامى وتزداد أهمية مفهوم الجسم أو الذات الجسمية، فتزداد حساسية المراهق ذى صعوبات التعلم للنقد فيما يتعلق بالتغيرات الجسمية المتلاحقة والسريعة معقدة الجوانب، ويكون المراهق صورة ذهنية تتغير بطبيعة الحال مع التغيرات التى طرأت على الجسم ويتطلب نوعا من التوافق وتكوين مفهوم موجب عن الجسم النامى، ويسهم الآخرون فى نمو مفهوم الجسم عند المراهقين، وهكذا تنعكس أهمية مفهوم الجسم فى الوظيفة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى للمراهق.

ويعد القلق من أهم سمات عصرنا، فالقلق لب وصميم الصحة النفسية، إذ أنة هو أساس جميع الأمراض النفسية، وهو أيضاً أساس جميع الإنجازات الايجابية فى الحياة فهو باتفاق جميع مدارس علم النفس الأساس لكل اختلالات الشخصية، واضطرابات السلوك، لكنه فى الوقت نفسة وإن لم ينتبة إلى ذلك الكثيرون المنطلق لكل الإنجازات البشرية.

وهناك نوعين من القلق أحدهما القلق العادى الموضوعى الذى ينبع من الواقع ومن ظروف الحياة اليومية ويمكن معرفة مصدره وحصر مسبباته لأنه يكون غالبا محددا فى الزمان والمكان وينتج عن أسباب خارجية واقعية ومعقولة، أما الآخر فهو القلق العصابى الذى يلازم الفرد فترة طويلة من حياته وهو قلق داخلى غامض غير

محدد المعالم يجهل فيه الفرد مظاهره وأسبابه. والقلق الاجتماعى هو وأحد من تلك الأشكال التى تخضع للقلق العصابى، والمراهق الذى يعانى من القلق الاجتماعى غالبا ما نجده يصعب عليه التكلم أمام جمع من الناس أو تناول الطعام وسط آخرين فى أماكن عامة، ويخشى أن يكون مراقبا أثناء الكتابة، كما يصعب عليه البدء فى محادثة الغرباء أو حضور حفل أو التعامل مع الأشخاص ذوى السلطة.. وغيرها من مواقف التفاعل الاجتماعى التى إما نجده يتحاشاها أو أنه يخاف مواجهتها أو أنه يتحملها مع وجود قلق بالغ.

وغالبا ما يصاب المراهق ذى صعوبات التعلم الذى يعانى من القلق الاجتماعى من بعض الاضطرابات الفسيولوجية مثل خفقان القلب، وارتعاش الأيدى، وصعوبة النوم، واضطرابات المعدة، وتصبب العرق، وأيضاً يعانى من بعض المظاهر الانفعالية والتى يعبر عنها بعدم الثقة بالنفس، والشعور بالدونية، والشعور بانعدام قيمة الذات، إلى جانب معاناته من بعض المظاهر الاجتماعية والتى يعبر عنها بعدم القدرة على التوافق الاجتماعى، والحساسية الاجتماعية، وعدم الشعور بالانتماء للجماعة، ومحاولة تجنب المواقف الاجتماعية، وغير ذلك من المواقف التى تشعر الفرد بالعزلة الاجتماعية.

أسباب القلق الاجتماعى:

يمكن تفسير أسباب والقلق الاجتماعى على وجه الخصوص فى ضوء تفسير النظريات النفسية لاضطراب القلق وذلك على النحو التالى:

١- النظرية الفسيولوجية:

لقد أوضحت الدراسات أن هناك ثلاثة مواقع أساسية فى المخ هى المسئولة عن تنظيم القلق عند الإنسان، وهى المنطقة قبل الجبهية (الأمامية)، والغدة اللوزية، وأخيراً منطقة ما تحت المهاد Hypothalamus فى منطقة تحت القشرة المخية.

وأعراض القلق تنشأ من زيادة فى نشاط الجهاز العصبى اللاإرادى بنوعيه

السيمبثاوى والباراسيمبثاوى، ومن ثم تزيد نسبة الأدرينالين والنورادرينالين فى الدم مع تنبيه الجهاز السيمبثاوى فيرتفع ضغط الدم، وتزيد ضربات القلب، وتجحظ العينان، ويتحرك السكر من الكبد وتزيد نسبته فى الدم مع زيادة العرق، وأهم مظاهر نشاط الجهاز الباراسيمبثاوى التبول والإسهال، وزيادة الحركات المعوية مع اضطراب الهضم والشهية والنوم والمركز الأعلى لتنظيم الجهاز اللاإرادى هو الهيبوثلاموس وهو مركز التعبير عن الانفعالات وعلى اتصال دائم بالمخ وهو المسئول عن الشعور الذاتى بالانفعالات وعلى اتصال بقشرة المخ لتلقى التعليمات منها للتكيف مع المنبهات الخارجية، ومن ثم توجد دائرة عصبية مستمرة بين قشرة المخ والهيبوثلاموس ومن خلال هذه الدائرة العصبية يستطيع الفرد أن يعبر عن انفعالاته.

٢- نظرية التحليل النفسى:

ينظر فرويد إلى القلق باعتباره إشارة إنذار بخطر قادم يمكن أن يهدد الشخصية ويكدر صفوها، فمشاعر القلق عندما يشعر بها الفرد تعنى أن دوافع الهى تقترب من منطقة الشعور والوعى وتوشك أن تنجح فى اختراق الدفاعات التى عملت الأنا بالتعاون مع الأنا الأعلى على كبتها، وعلى هذا تقوم مشاعر القلق بوظيفة الإنذار للقوى المكدرة، والممثلة فى الأنا والأنا الأعلى لتحدث مزيدا من القوى الدفاعية لتحول دون المكبوتات والنجاح فى الإفلات من أسر اللاشعور، وإذا نجحت المكبوتات فى اختراق الدفاعات، فإنها إما أن تعبر عن نفسها فى سلوك لا سوى أو عصابى أو تنهك دفاعات الأنا بحيث يظل الفرد مهيأ للقلق المزمن وهو فى صورة العصاب.

٣- النظرية السلوكية:

تنظر المدرسة السلوكية إلى القلق على أنه سلوك متعلم من البيئة التى يعيش وسطها الفرد تحت شروط التدعيم الإيجابى والتدعيم السلبى، فهم يفسرون القلق فى ضوء الاشتراط الكلاسيكى، وهو ارتباط منبه جديد بالمنبه الأصلى ويصبح هذا المثير الجديد قادرا على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمنبه الأصلى.

فالسلوكيين يفسرون القلق الاجتماعى على أنه قلقا حدث فى الماضى نشأ من مثير مقلق فعلا، صاحب هذا الموقف مثير آخر (موقف أو موضوع) غير مقلق، وتكررت هذه المصاحبة عدة مرات متتابعة، فتم التزاوج بين المثيرين وأصبح ما يثيره أحد يثيره الآخر، ثم أصبح المثير غير المقلق وحده مرتبطا بالقلق وباعث له بعد ذلك.

٤- النظرية المعرفية:

لقد ذهب أصحاب المدرسة المعرفية أمثال (أليس، بيك، وكيللى، وريمى، وميتشنبوم) إلى أن معتقدات الفرد وأفكاره الخاطئة تلعب دورا حيويا فى توليد القلق لديه .

لذلك فقد لاحظ بيك Beck, A أن اضطراب التفكير يقع فى لب العصاب، والتداخل مع التفكير الواقعى، وأن هناك ثلاث ظواهر تنتاب مريض القلق وهى:

١- **عدم القدرة على مناقشة الأفكار المخيفة:** فقد يشك الفتاة أن أفكاره المثيرة للقلق غير منطقية ولكن قدرته على التقييم وإعادة التقدير بموضوعية تكون ضعيفة، وبالرغم من أنه قد يكون قادرا على مناقشة مدى منطقية أفكاره المثيرة للقلق إلا أنه يعتقد فى جدواها وصلاحيتها.

٢- **تكرار الأفكار بشأن الخطر:** فمريض القلق لديه إدراكات متواصلة لفظية أو صورية بشأن حدوث مواقف مؤذية.

٣- **تعميم المثير:** فقد يزيد مدى المثيرات المحدثة للقلق، حيث يدرك أى صوت أو حركة أو تغيير بيئى على أنه خطر، فمثلا المرأة المصابة بنوبة حادة من القلق قد يكون لديها هذه التجربة: سمعت صوت سيارة الإطفاء، وفكرت.. ربما يكون منزلى قد شب فيه حريق وفى نفس الوقت تتخيل أسرتها محبوسة فى البيت محاطين بالنار، وهنا ينتابها القلق الشديد.

دور الإخصائي النفسي في مواجهة مشكلة القلق الاجتماعي:

بعد قيام الإخصائى النفسى بتشخيص المشكلة من خلال تطبيق مقياس للقلق الاجتماعى وملاحظة سلوك المتعلم ذى صعوبات التعلم فى المدرسة عامة والفصل خاصة، وعقد عدد من المقابلات مع المتعلم يتم استخدام فنية التحصين التدريجى (إزالة الحساسية تدريجيا) فى خفض مشاعر القلق الاجتماعى وذلك على النحو التالى:

أولا: التدريب على الاسترخاء:

ويتم ذلك خلال عدد من الجلسات الجماعية على النحو التالى:

* **الجلسة الأولى: التدريب على استرخاء اليدين والكتفين:**

يطلب الإخصائى النفسى من المتعلمين أن يجلس كل منهم على الكرسى بشكل مريح، وأن يغلق كل طالب قبضة يده اليمنى بإحكام وقوة إلى أن يشعروا بالتوتر الشديد فيها، ويحاولوا زيادة شدة قبضة يدهم ويضعوها على مسند الكرسى ويلاحظوا الفرق بين حالة التوتر والشدة التى تحدث لقبضة أيديهم فى الحالة الأولى، ويبين حالة الاسترخاء التى تكون عليها فى الحالة الثانية ــ ثم يتم تكرار هذا التمرين حتى يكونوا فكرة علمية ويتمكنوا من السيطرة على عضلات هذا الجزء من الجسم، ثم يمتد الانتقال بهم إلى تدريب اليد اليسرى بنفس الطريقة السابقة، ويطلب منهم القيام بتدريب كلا الذراعين معا.

بعد ذلك يطلب من كل طالب أن يثنى معصم اليدين إلى الخلف بشدة، ثم إرخائهما ووضعهما على مسند الكرسى ويطلب منهم أن يلاحظوا الفرق بين حالتى التوتر والاسترخاء التى تحدث لهما، ثم ثنى الذراع من المرفق إلى أعلى كما لو كان الفرد منهم يلمس كتفيه، ثم يطلب منهم أن يسترخوا ويتركوا الذراع يسقط بشكل حر فى استرخاء، ثم يكرر هذا التمرين مرة باليد الواحدة ثم باليد الأخرى ثم باليدين معاً. وبعد ذلك يطلب من كل طالب أن يرفع الكتفين إلى أعلى كما لو كانوا يريدون لمس

أذنيهم ويلاحظوا التوتر الذى يظهر فى الكتفين ثم يسترخوا ويعودوا بهما إلى وضعهما المريح ويدرسوا التعارض بين حالتى التوتر والاسترخاء من جديد.

* **الجلسة الثانية: التدريب على استرخاء الرأس والرقبة:**

يتأكد الإخصائى النفسى فى بداية الجلسة من استيعاب المتعلمين للتمرينات السابقة لليدين والكتفين، وذلك حتى لا يتم الانتقال إلى تدريب آخر دون معرفة مدى تمكنهم منه. بعد ذلك ينتقل بهم إلى جزء آخر من الجسم وهو منطقة الرأس والرقبة، حيث يطلب من كل طالب أن يجعد جبهته وحاجبيه إلى أن يشعر أن عضلات الجبهة قد اشتدت وأن الجلد قد تجعد، ثم يطلب منهم أن يعودوا بعضلاتهم إلى وضعها المريح ويكرر ذلك التمرين من جديد حتى يشعروا بالفرق بين حالتى التوتر والاسترخاء.

بعد ذلك يطلب من كل طالب أن يغلق عينيه بإحكام وبقوة إلى أن يشعر بتوتر فى كل المنطقة المحيطة، وكذا العضلات التى تحكم العين، ثم يطلب منهم أن يتركوا أعينهم على سجيتها فى وضعها المريح ويلاحظوا التعارض بين التوتر والاسترخاء، ثم تكرار التمرين من جديد .. ويطلب منهم أن يطبقوا أعلى الفكين والأسنان والشفتين بقوة وإحكام كما لو كانوا يعضون على شىء ما بقوة، ثم يطلب من كل منهم أن يدع فكيه وشفتيه مسترخيان ويلاحظوا الفرق بين حالتى الشد والتوتر التى تسرى حول الفم والاسترخاء الذى يحدث له بعد ذلك.

بعد ذلك ينتقل بهم إلى تدريب منطقة الرقبة، حيث يطلب من كل طالب أن يضغط برأسه إلى الخلف بأقصى ما يمكنه إلى أن يشعر بالتوتر فى خلف الرقبة والجزء الأعلى من الظهر ثم يعود بها إلى وضعها المريح ويلاحظ أيضاً الفرق بين حالتى التوتر والاسترخاء وتكرار ذلك مرة أخرى.

* **الجلسة الثالثة: التدريب على استرخاء الصدر والبطن والظهر:**

بعد التأكد من إتقان التمارين السابقة يطلب الإخصائى النفسى من كل طالب أن يقوس ظهره، ويلاحظ التوتر الذى بدأ يحدث للظهر، ثم يطلب منهم أن يسترخوا

ويعودوا بالظهر إلى وضعه الطبيعي ويكرر التمرين، ثم يتم الانتقال إلى تدريب الصدر وذلك بأخذ نفس عميق وكتمه لأطول فترة ممكنة ويطلب منهم أن يلاحظوا التوتر الذى بدأ يسرى فى عضلات الصدر ثم يطلب منهم أن يقوموا بطرد الهواء (الزفير). وبعد ذلك يتم الانتقال إلى منطقة البطن وذلك بسحبها إلى الداخل فى اتجاه الظهر (أى شفط البطن للداخل) والبقاء على هذا الوضع قليلا ثم يدعها تسترخى ويتم تكرار هذا التمرين ويطلب منهم ضرورة ملاحظة الفرق بين حالتى التقلص والاسترخاء.

* **الجلسة الرابعة: التدريب على استرخاء الساقين والقدمين:**

بعد أن يتأكد الإخصائى النفسى من إتقان المتعلمين لكل التمارين السابقة بدءً باليدين والكتفين مرورا بالرأس والرقبة وأخيرا البطن والظهر والصدر يبدأ بتدريب الساقين حيث يطلب من كل طالب أن يقوم بفرد ساقيه وإبعادهما قدر استطاعته حتى يشعر بالتوتر فى الفخذين، ثم يدع ساقيه يسترخيان، ويلاحظوا حالة الشد والتوتر التى حدثت للساقين والفخذين وحالة الاسترخاء التى أصبحا عليها، ويتم تكرار التمرين أكثر من مرة، بعد ذلك يتم الانتقال إلى بطن الساق وذلك بأن يطلب من كل منهم أن يثنى قدميه إلى الأمام فى اتجاه الوجه إلى أن يشعر بالتقلص الشديد فى بطن الساق وقصبة رجليه، ثم يعودوا بأرجلهم إلى وضعها المريح ليشعروا بالفرق بين التوتر والاسترخاء.

* **الجلسة الخامسة: استرخاء الجسم ككل:**

فى هذه الجلسة يتم عمل كل التمارين التى تم التدريب عليها وذلك بصورة ثابتة ونظامية بدءا من اليدين والكتفين ثم الرأس والرقبة، والظهر والبطن والصدر، وأخيراً الساقين والقدمين وذلك للتأكد من استيعاب جميع أفراد العينة للتمرين بالكامل وذلك قبل الانتقال بهم إلى جلسات التحصين.

ثانياً: بناء المدرج الهرمى:

بعد أن يتم حصر مواقف القلق الاجتماعى عند المتعلمين خلال الجلسات السابقة للاسترخاء، يتم وضع هذه المواقف فى قائمة متدرجة بحيث يكون أكثر المواقف إثارة للقلق فى أسفل القائمة، وأقلها إثارة للقلق فى أعلى القائمة، ويتم عرض هذه القائمة على المتعلمين للتأكد من تسلسل المواقف من أقلها إثارة للقلق إلى أشدها إثارة له.

وفيما يلى نموذج لمدرج القلق الاجتماعى:

الموضوع:

* الذهاب لحفل إستلام جائزة أو شهادة تقدير وإلقاء كلمة فيه.
* خطوات المدرج الهرمى:
* أنت مدعو لاستلام جائزة وإلقاء كلمة وباقى على الحفل يومين.
* أنت تفكر فيما سوف ترتديه فى هذا الحفل.
* أنت تعد الخطبة التى سوف تلقيها فى الحفل.
* باقى يوم وأحد على ذهابك للحفل.
* أنت فى عشية الذهاب للحفل.
* أنت فى صباح يوم الحفل وباقى ساعات قليلة.
* أنت الآن تستعد لارتداء ملابسك والذهاب للحفل.
* لقد ارتديت ملابسك وأنت فى طريقك للحفل.
* أنت الآن فى السيارة التى تقلك للحفل.
* لقد وصلت الآن إلى باب قاعة الاحتفالات.
* لقد نزلت لتوك الآن من السيارة وفى طريقك للجلوس بصحبة مرافقك.

* لقد بدأ الحفل وقد حان دورك للصعود واستلام الجائزة.
* لقد نودى على اسمك ووقفت مع مرافقك لاستلام الجائزة.
* أنت الآن فى طريقك لاستلام الجائزة.
* لقد تسلمت الجائزة وفى طريقك لإلقاء كلمة.
* أنت الآن تلقى كلمتك على الحاضرين.

ثالثاً: إجراء عملية التحصين:

بعد أن تم بناء مدرج القلق عندئذ تبدأ جلسات التحصين، ويطلب الإخصائى النفسى من كل طالب أن يرفع إصبع يده اليسرى حين يبدأ فى تخيل المنظر وأن يستمر تخيله له وهو فى حالة استرخاء ولمدة عشر ثوان منذ بداية رفع إصبعه، وإذا ما شعر بالقلق أثناء تخيل٩ه للموقف يرفع إصبع يده اليمنى فإذا مـا رفعه يطلب منه التوقف عن تخيل المنظر والعودة إلى حالة الاسترخاء مرة أخرى، ولا ينتقل إلى المنظر التالى قبل أن يتمكن من تخيل المنظر مرتين على الأقل دون رفع يده اليمنى والاسترخاء فترة بسيطة بين المرتين، وعادة مـا يتم إنهاء الجلسة بمنظر قد نجح المتعلمين فى تخيله دون أن يشعروا بالقلق، ويتم بدء الجلسة التالية بهذا المنظر الأخير.

وهكذا حتى يتم الانتهاء من جلسات التحصين يتأكد الإخصائى من اجتياز كل طالب لقائمة مدرج القلق الاجتماعى بنجاح، ويمكن بعد أن يضعهم فى مواقف حقيقية (أثناء حفلة، رحلة، اجتماع ... إلخ) وغيرها من المواقف للتعرف على ما حققوه من نجاح فى اجتياز القلق الاجتماعى.

(٤) إنخفاض تقدير الذات:

أن كل فرد ينظر إلى نفسه بطريقه ما، فالبعض يرون أنفسهم أقل من الآخرين وبالتالى ينعكس ذلك على سلوكهم فنجدهم لا يتصرفون بحماس وإقبال نحو غيرهم

من الناس والبعض الآخر يقدرون أنفسهم حق قدرها وبالتالى ينعكس ذلك أيضاً على سلوكهم نحو غيرهم فنجدهم يتصرفون أفضل مع غيرهم. وتوجد تعريفات عديدة لتقدير الذات منها أنه حكم شخصى يقع على بعد أو متصل يتراوح ما بين الأيجابيه والسلبية.

كما أن تقدير الذات يعد تقييماً يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الأيجابيه أو السلبية نحو ذاته ،كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفء أى أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجه كفاءته الشخصية كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها, وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة

مما سبق يرى المؤلف أن تقدير الذات هو الفكرة التى يدركها الفرد عن كيفيه رؤية الآخرين وتقييمهم له، وأنه يؤكد الدور الاجتماعى أو دور الآخرين والتفاعل معهم فى تقدير الفرد لذاته، وهذا يوضح أهميه التفاعل مع الآخرين فى تكوين تقدير الذات لدى الفرد.

العوامل التي تؤثر في تكوين تقدير الذات:

إن إدراك الذات عن طريق الاستدماج والإسقاط يكون فى مجمله استدماج الحسن وإسقاط القبيح، والتوازن بين العمليتين ليس مضمونا تماما مما يجعل الزيادة فى جانب تسبب النقصان فى الجانب الآخر لذلك نجد أن تقدير الذات عرضه لعوامل ديناميه ذاتيه تؤثر فيه، وعليه نجد أن الشخص إذا عبر عن نقص الانسجام بين الصورة الداخلية للذات والواقع الخاص بالذات فإنه يتوتر انفعالياً ويمكن أن نفترض أن غياب التعرف على الذات هو فى حقيقته مقاومه للتعرف على الذات لذى نصل إلى افتراض أن العوامل الديناميه الداخلية تسبب عدم التعرف على الذات والحكم الانفعالى عليها.

وهناك نوعان من العوامل المؤدية إلى تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض :

١- **عوامل تتعلق بالفرد نفسه:** فلقد ثبت أن درجه تقدير الذات لدى الطفل تتحدد بقدر خلوه من القلق أو عدم الاستقرار النفسى بمعنى أنه إذا كان الفرد متمتعا بصحة نفسيه جيده. ساعد ذلك على نموه نموا طبيعيا ويكون تقديره لذاته مرتفعا أما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضة وبالتالى ينخفض تقديره لذاته.

٢- **عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية:** وهى متصلة بظروف التنشئة الأجتماعيه والظروف التى تربى ونشأ فيها الفرد وكذلك نوع التربية ومنها:

- هل يسمح له بالمشاركة فى أمور العائلة؟
- هل يقرر لنفسه ما يريد؟
- ما نوع العقاب الذى يفرض عليه؟
- نظره الأسرة لأصدقاء الفرد (محبة أم عداوة)؟

وخلاصه القول أنه بقدر ما تكون الإجابه عن هذه الأسئلة موضوعيه إيجابية بقدر ما تؤدى إلى درجه عالية من تقدير الذات.

كما أن من العوامل التى تؤثر فى تقدير الفرد لذاته والتى تتعلق بالفرد نفسه منها أيضاً استعداداته وقدراته والفرص التى يستطيع أن يستغلها بما يحقق له الفائدة، ومنها ما يتعلق بالبيئة الخارجية وبالأفراد الذين يتعامل معهم فإذا كانت البيئة تهيىء للفرد المجال والانطلاق والإنتاج والإبداع فإن تقديره لذاته يزداد، أما إذا كانت البيئة محبطه وتضع العوائق أمام الفرد بحيث لا يستطيع أن يستغل قدراته واستعداداته ولا يستطيع تحقيق طموحاته فإن تقدير الفرد لذاته ينخفض، كذلك فإن نمو تقدير الذات لا يتأثر بالعوامل البيئية والموقفيه فحسب ولكنه يتأثر بعوامل دائمة مثل ذكاء الفرد وقدراته العقلية وسمات شخصيته والمرحلة العمريه والتعليمية التى يمر بها.

والقلق من المتغيرات التى وجد أن لها تأثيراً كبيراً على تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الفرد فقد أوضحت العديد من الدراسات أن الفرد السوى الذى لا يعانى من القلق يتمتع بدرجه عالية من تقدير الذات وقد أكد روجرز على أن تهديد الذات أو سوء التوافق يحدث عندما يتعرض الإنسان للقلق، كما أن القلق هو استجابة انفعاليه للتهديد تنذر بان بنيان الذات المنظم قد أصبح فى خطر، فالقلق يؤدى إلى أحداث تغيير خطير فى صوره الفرد عن ذاته ,أما إذا كان الفرد سويا لا يعانى من أى قلق زائد فإن هذا يؤدى إلى أحداث التوافق الشخصى ويؤدى إلى تقدير ذات مرتفع لدى الفرد.

ويمكن القول بأن الفرد ذو التقدير المرتفع للذات يكون بعيدا عن القلق حتى أعتبر البعض أن التقدير المرتفع للذات هو أكثر الأدوات التى يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حاله التوافق فيستطيع مواجهه الفشل واقتحام المواقف الجديدة دون أن يشعر بالحزن والانهيار ,أما ذو التقدير المنخفض للذات فإنه يشعر بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة لأنه يتوقع الفشل مسبقاً.

٣- اختلاف تقدير الذات باختلاف مواقفها:

من المعلوم إن تقديرنا لذواتنا يتغير فى المواقف المختلفة كتغير مفهومنا لذواتنا فى المواقف المختلفة أيضاً ,فقد يقدر الفرد نفسه بدرجه كبيرة فى علاقاته الشخصية بالآخرين ويقدر نفسه بدرجه منخفضة فى المواقف التى تتطلب ذكاء وتفكيرا ,ويقدر نفسه بدرجه متوسطه فى أداء عمله ,ومهما كان الأمر فإن الناس يحاولون فى كل المواقف بصرف النظر عن القيمة المبدئية التى قدروها لأنفسهم أن يسلكا بطرق تدعم تقدير الذات وقد يكون تحقيق ذلك صعبا فى بعض الأحيان حيثُ إن حوافزنا وآراءنا عن الواقع تؤدى إلى نوع من الصراع فيما بينها مما يهدد تقدير الذات ,ويبدو انه لا سبيل إلى إلخروج من هذا الصراع بدون عدم إشباع (رفض متطلبات الهو) أو الوقوع فى خطأ (رفض متطلبات الذات العليا) أو الأصابه بالضرر (رفض متطلبات الذات)

وتكون النتيجة هى القلق والشعور بالخوف ،ويمكن القول بلغه التحليل النفسى ،أن تهديد تقدير الذات هو تهديد للذات التى تحاول أحداث توازن بين الحاجات المتصارعة ،ولا توجد طريقه سهله للتخلص من الصراع ولكن كل ما تفعله الذات هو محاوله وقاية نفسها من القلق الذى يحدثه الصراع.

ويتضح مما سبق، أن تقدير الذات بمثابة تقييم عام لقدرات الفرد ينقله إلى الآخرين بالأساليب التعبيرية المختلفة ،وتتضح أيضاً أهمية العوامل البيئية والعوامل الشخصية فى تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الفرد ،وأهميه القلق فى تكوين تقدير ذات مرتفع لمن لا يعانى من القلق ولديه درجه ملائمة من الاستقرار النفسى ويستطيع مشاركه الآخرين والإقبال عليهم والتعامل معهم ،أما من يعانى من القلق والتوتر النفسى الشديد فإنه بلا شك لديه مفهوم سلبى عن ذاته وبالتالى يعانى من التقدير المنخفض للذات ،كذلك نجد أن تقدير الشخص لذاته يتغير باختلاف المواقف ،فقد يقدر الشخص ذاته بدرجات متفاوتة حسب الموقف الذى يتعرض له حتى لا يكون عرضه للقلق والصراع وتهديد الذات.

وفى هذا الصدد ولما لمجال صعوبات التعلم من آثار سلبية على العملية التربوية داخل الأسرة وداخل المدرسة، فقد تعددت وتنوعت الدراسات التى تناولت هذه الظاهرة ، فقد حاولت بعضها التعرف على الخصائص المعرفية، والسلوكية، والانفعالية، والنفسية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وقد توصلت نتائج العديد من الدراسات والبحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية أمثال: محمود منسى (١٩٨٩)، السيد صقر (١٩٩٢)، فوجن وآخرين (Voughan et al, 1992)، عبد الناصر أنيس (١٩٩٣)، سعدة أبوشقة (١٩٩٤)، بربرا (Barbara, 1996)، وفيشر وآخرين (Fisher et al, 1996)، لورانس وكارين (Lawrence & Karen,1996)، جونسون (Johnson, 1997)، محمد الديب (٢٠٠٠)، نصرة جلجل (٢٠٠١)، عفاف عجلان (٢٠٠٢)، وكان وجوى (Kane & Joy, 2002)والتى أجريت فى مجال صعوبات التعلم إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتصفون بمستوى

منخفض فى تقدير الذات، التحصيل الأكاديمى، والتفاعل الاجتماعى مع العاديين داخل حجرة الدراسة.

(٥) قصور المهارات الاجتماعية:

ينظر للمهارات الاجتماعية على أنها القدرة على التفاعل مع الآخرين فى البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعياً ,أو ذات قيمة ,وفى الوقت نفسة تعد ذات فائدة للفرد ,ولمن يتعامل معة ,وذات فائدة للآخرين بوجة عام.

وتُعرّف بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية سواء أكانت لفظية أو غير لفظية يستجيب لها الأطفال فى علاقاتهم مع الآخرين (كالأقران، الوالدين، المدرسين، والجيران) كمحكات لمصادر التفاعلات الشخصية، وتمثل هذة المجموعة مقومات التفاعل مع البيئة المحيطة بهم كمكاسب مرغوبة أو غير مرغوبة فى البيئة الاجتماعية بدون إلحاق الأذى أو الضرر بالآخرين.

ويعرفها المؤلف بأنها القدرة على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والايجابية إزاءهم، وضبط الانفعالات فى مواقف التفاعل الاجتماعى، بما يتناسب مع طبيعة الموقف.

وفى هذا الصدد تشير نتائج العديد من الدراسات والبحوث أمثال: سعدة أبو شقة (١٩٩٤)، أشرف عبدالبر (٢٠٠٤)، وطه هنداوى (٢٠٠٧) والتى أجريت فى مجال صعوبات التعلم إلى أن الأفراد ذوى صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية فى التعامل مع أقرانهم، ويفتقرون إلى الحساسية للآخرين والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية.

كما يذكرأنور الشرقاوى (١٩٨٤ : ١٠)، ومحمد الطيب (١٩٩٤ : ١٢٢) بأن الدراسات والبحوث التى أجريت حول خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم تؤكد على أنهم يعانون من سوء التوافق الاجتماعى والرفض من المعلم والأقران، وأنهم أقل مرونة وقبولاً اجتماعياً، كما أنهم أقل تقديرا لذاتهم، وأكثر قلقا ويظهرون سلوكيات

غير اجتماعية، و يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية.

(٦) السلوك الإنسحابى (الإنسحابية):

يظهر الكثير من الأطفال ذوى صعوبات التعلم إنسحاباً من المواقف الاجتماعية والعزلة والاستغراق فى أحلام اليقظة والكسل والخمول. إن مثل هؤلاء الأطفال لا يستجيبون لمبادرات الآخرين ولا ينظرون إلى الأشخاص الذين يتكلمون معهم ولا يكونون صداقات بسبب افتقارهم للمهارات الاجتماعية المناسبة لفعل ذلك. وهم لا يمثلون أى تهديد لغيرهم من الأشخاص.

ويعد الانسحاب الاجتماعى ظاهره سلوكية معقده ذات جوانب متعددة. وقد تكون هذه الظاهرة دليلاً على عجز فى الأداء أو عجز فى المهارات، وفى كلتا الحالتين فهذه الظاهرة يصاحبها فقدان الاهتمام بالأحداث والأشياء والأشخاص الأمر الذى يقود إلى الاكتئاب والخجل والقلق والخوف وغير ذلك من الأنماط السلوكية غير المقبولة.

وحقيقة الأمر أن السلوك الإنسحابى هو الذى تتحكم به المثيرات التى تسبقه، فبمجرد حدوث المثير يحدث السلوك، فالحليب فى فم الطفل يؤدى إلى إفراز اللعاب، ونزول دموع العين عند تقطيع شرائح البصل وهكذا وتسمى المثيرات التى تسبق السلوك بالمثيرات القبلية.

كما أن السلوك الاستجابى لا يتأثر بالمثيرات التى تتبعه وهو أقرب ما يكون من السلوك اللاإرادى، فإذا وضع الإنسان يده فى ماء ساخن فإنه يسحبها أوتوماتيكياً، فهذا السلوك ثابت لا يتغير وان الذى يتغير هو المثيرات التى تضبط هذا السلوك.

فالانسحاب الاجتماعى - إذن - بصورة عامة - هو الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعى، إذا حاول الطفل أن يتفاعل مع الآخرين، فإنه يخفق فى المشاركة ولاسيما فى المواقف الاجتماعية بشكل مناسب، بالإضافة إلى الافتقار إلى التواصل الاجتماعى، ويتراوح هذا السلوك بين عدم إقامة علاقات اجتماعية، أو بناء صداقة

مع الأقران، إلى كراهية الاتصال بالآخرين، والانعزال عن الناس والبيئة المحيطة ، وعدم الاكتراث بما يحدث فى البيئة المحيطة ، وقد يبدأ فى سنوات ما قبل المدرسة، ويستمر فترات طويلة، وربما طوال الحياة.

ويعرف كمال سيسالم (٢٠٠٢ : ٤١٨) السلوك الانسحابى بأنه أحد المظاهر التى يتميز بها الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وهو السلوك الذى يعبر عن فشل الطفل فى التكيف مع الواقع ، ومع متطلبات الحياة الاجتماعية ، وأن من مظاهر هذا النوع من السلوك : الانطواء على الذات ، وأحلام اليقظة، والقلق الزائد وادعاء المرض ، والخوف، وعدم الرغبة فى إقامة علاقات مع الآخرين.

فى حين يعرفه مؤلف الكتاب بأنه ذلك السلوك الموجه نحو الداخل أو نحو الذات. وأنه يتضمن البعد – من الناحية الجسمية والانفعالية عن الأفراد والمواقف الاجتماعية، وأن الكثير من الأفراد المضطربين سلوكياً يظهرون إنسحاباً من المواقف الاجتماعية ، والعزلة والاستغراق فى أحلام اليقظة، والكسل والخمول. وأن مثل هؤلاء الأفراد لا يستجيبون لمبادرات الآخرين ، ولا ينظرون إلى الأفراد الذين يتكلمون معهم، ولا يكوّنون صداقات بسبب افتقارهم للمهارات الاجتماعية المناسبة لفعل ذلك. وهم لا يمثلون أى تهديد لغيرهم من الأفراد.

تقييم الانسحاب الاجتماعي وتشخيصه:

تكاد تتفق أدبيات التربية الخاصة فيما يتعلق بقياس سلوك الانسحاب الاجتماعى على أن هناك ثلاثة أساليب رئيسية لتقييمه وتشخيصه، وهى الملاحظة، وتقدير الأقران، وقوائم التقدير السلوكية. وهذه الأساليب يمكن الإشارة إليها على النحو التالى:

١ – الملاحظة: Observation

وهى أكثر الأساليب استخداما فى هذا الخصوص ؛ وتتضمن ملاحظة أنماط تفاعل الطفل فى المواقف الطبيعية بشكل مباشر. والأساس فى مكونات الملاحظة

المباشرة الطبيعية يتمثل فى تحديد السلوك بدقة وفى تحديد المواقف التى سوف تتم فيها ملاحظة السلوك ، وفى إرسال الملاحظين لتسجيل الأنماط السلوكية المختلفة ، وفى التأكد من أن السلوك تتم ملاحظته بدقة وبشكل ثابت. كذلك فإن هذه الطريقة تمكن الباحثين من قياس سلوك الطفل بشكل متكرر ، ودراسة المثيرات القبلية والمثيرات البعدية المرتبطة بسلوكه، وذلك له أهمية كبيرة فى تحليل السلوك وبالتالى فى وضع الخطط العلاجية المناسبة.

٢- تقديرات الأقران وتقييماتهم :Peer assessment

وتهدف إلى معرفة تقدير الأقران للسلوك الاجتماعى ، والمكانة الاجتماعية للطفل، ويستخدم لتحقيق هذا الهدف المقاييس السوسيومترية على نطاق واسع.

٣- قوائم التقدير السلوكية : Behavioral Rating inventory

ويقوم بتطبيقها المعلمون، وتتضمن توظيف هذه القوائم فى تقييم السلوك الانسحابى للأطفال، وتشتمل هذه القوائم مجموعة من الأنماط السلوكية التى يطلب من المعلمين تقدير مدى إظهار الطفل لها.

إتيكيت التعامل مع ذوي صعوبات التعلم:

الأطفال ذوى صعوبات التعلم جزء من المجتمع الذى نعيش فيه ولأن أغلب مجتمعنا لا يتقن فن التعا مل معهم فمنا من ينظر إليهم نظرة شفقه ومنا من يخاف أن يتعامل معهم وينسى أنه طفل وقبل ذلك كله ينسى إنه إنسان ولذلك انقل لكم إتيكيت التعامل معهم حتى نستفيد جميعاً.

يقوم التفاعل الاجتماعى بتزويد الطفل بخبرات تعليمية تساعده على تعلم المهارات الاجتماعية وتعلم المهارات اللغوية والحركية وطرق التعبير عن المشاعر والعواطف وتعرفه بالقيم الأخلاقية. ويلعب هذا التفاعل دوراً كبيراً فى عملية النمو الاجتماعى لدى كل من الأطفال العاديين والأطفال ذوى صعوبات التعلم. فمن منا لا

يحتاج إلى تواصل وتفاعل اجتماعى مهما اختلف مستواه التعليمى أو الاجتماعى أو حتى قدراته العقلية والجسدية النفسية؟

وكأى فرد من أفراد المجتمع يحتاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم لتفاعل الاجتماعى والذى يكسبهم ثقة وأمان. وهذا لايعنى أن هذه الفئة من الأطفال تحتاج لحنان خاص لأنها تشعر بكل شيء من حولها رغم أن الله قدر بأن تتوقف وظيفة أحد أعضائهم لحكمة يعلمها وحده سبحانه وتعالى. وقد يخطئ بعض الناس باحساسهم بالشفقة على هذه الفئة فلا يفرقون بين شفقة وعطف. فالطفل ذوى صعوبات التعلم لا يحتاج لشفقة بقدر ما يحتاج لعطف وحنان.

والقاعدة الأهم والاعم فى التعامل مع ذوى صعوبات التعلم هى التعامل الفردى (أى أن تعامله باستقلالية وتشعره باهتمام وانتباه خاص). حيثُ إن إحساس الطفل ذوى صعوبات التعلم بنفسه يأتى من خلال معاملتك له.

فإن أحسسته أنه شخص طيب وأحسسته بمحبتك فإنه سيكون فكرة عن نفسه بأنه كذلك، وأنه ذو شأن فى هذه الحياة. أما إن أحسسته بأنه ليس محبباً وأنه شيء غريب فإنه سيئشأ على ذلك ويكون فكرة سلبية عن نفسه.

وللتواصل الاجتماعى فنون لا تقتصر على طبقة معينة من الناس. فهنالك أيضاً إيتيكيت للتعامل مع ذوى صعوبات التعلم. فقد يصدف أن تلتقى بهذه الفئة فى مكان عام أو فى الطرقات أو حتى تكون مستضيفاً لهم فى بيتك.

فما هى أصول التعامل مع الأطفال فى المواقف والمناسبات الاجتماعية (إتيكيت التعامل مع ذوى صعوبات التعلم)؟

أولاً: ما يتوجب عمله عند التقائك أو استقبالك لطفل يعانى من صعوبات فى التعلم:

١ . إسأل الطفل عن اسمه بنبرة هادئة محافظاً على ابتسامتك. فإن كان لا يعرف اسمه انتظر الرد من المرافق له. وبعد أن تعرف اسمه حييه باسمه

بصوت هادئ (أهلا يا أحمد. كيف حالك؟).

٢ . ان الصوت والكلمات المستخدمة جزء لا يتجزأ من عملية التواصل فنبرة الصوت الهادئة وسرعة الكلام البطيئة من شأنها ان تزرع الأمن والثقة وتزيد من تفاعل الطفل ذو الاحتياجات التربوية الخاصة.

٣ . قد يسيء هؤلاء الاطفال تفسير المواقف الاجتماعية وقد يستجيبون لها بطريقة غير ملائمة حيث يكون النمو الاجتماعي لتلك الفئة ضعيفاً ويظهر ذلك فى المواقف الاجتماعية، فعلى من يتعامل معهم ان يحاول تفهم ذلك وتداركه بشدهم للمشاركة وخاصة ان كانوا يحاولون التنحى والانسحاب، فهم بحاجة ماسة للتشجيع على الدمج.

٤ . من المهم مكافأة أو تعزيز هؤلاء الأطفال لتشجيع التواصل والاتصال لديهم.

ثانياً: عند محاولة الحديث والمشاركة مع ذوى صعوبات التعلم فى المواقف الاجتماعية المختلفة:

فعند محاولة الطفل التعبير عن ذاته يجب الأخذ بعين الاعتبار النقاط التالية:

١- استمع له إذا أتاك طفل من ذوى صعوبات التعلم محدثاً فعليك الاستماع إليه وعدم استعجاله بالكلام. فقد يتأفف البعض ويحاول الاستعجال بحجة عدم فهمهم لما يتكلم الطفل. فمن اللائق فى هذا الحال إعطاء الطفل فرصة للتعبير عما يجول فى قرارته والتنفيس عما فى داخله حتى لو كان بالأصوات. فعندما يتواصل الطفل ذو الصعوبة فى التعلم مع أى كان فهو يحاول جاهداً أن يقول لك ما يشعر به، بل ولربما يريد أن يعبر لك عن مدى سعادته. لذلك علينا محاولة فهم ما يقول ومساعدته فى التعبير عن نفسه حتى لو استدعى الأمر الاستعانة بمن يساعدنا على فهم أقواله فى ذاك الموقف.

٢- أشعره باهتمامك فيما يقول أعط الطفل اهتمامك وأصغ اليه حتى لو لم تفهم كل ما يخبرك به. وإياك أن تشعره باللامبالاة فيما يقول أو أنك غير مكترث. فإن حسن استماعك للطفل وعدم مقاطعتك لتعبيراته تشجعه على تطوير مهارة التعبير عن الذات والإنتاج اللفظى.

٣- تعديل السلوك إن أخطأ الطفل ذو الصعوبة فى التعلم وإياك وأن تعاقبه بقسوة جارحة ولا أن تفرط فى دلاله بتجاوزك لأخطائه. فالقسوة الجارحة ستتبعها نظرات شفقة تشعره بالحزن والانتقاص وخاصة إن حصل هذا أمام الناس. كما ويجب عدم تجاوز الأخطاء إن صدرت فى مواقف معينة، بل كأى طفل سوى علينا تعديل سلوكه بالعقاب إن أخطأ وتعزيزه بالثواب إن أصاب.

٤- لا يكون العقاب أمام جمع من الناس إلا عقاباً لفظياً لا يجرح. فالهدف من العقاب تنبيهه لعدم قبول السلوك الخاطئ. بذلك يتنبه الطفل لأخطائه فيتجنبها ويشعر بالمراقبة المستمرة والتى من شأنها تعويد الطفل على السيطرة على أخطاءه وتجنبها. ومن جهة أخرى إن أخطأ الطفل فلا يجب أن نحل مشاكله بعزله عن العالم لإراحة نفسنا، بل علينا أن ندفعه للتواصل الاجتماعى ودمجه مع الآخرين. فإن من أهم الجوانب التى يجب أن نركز عليها ونأخذها بمحمل الجد هى الجوانب الاجتماعية والتواصلية للطفل ذو الصعوبة فى التعلم.

ومن هنا يجب أن نتذكر دوماً أن طفلنا يحتاج لعطفنا واهتمامنا. والعطف والاهتمام لا يعنى أبداً الإفراط فى تدليك وتجاوز أخطائه، بل اهتمامنا ينعكس فى تنشئتنا له وتقويته للاندماج فى المجتمع وهذه أبسط حقوقه.

فعلينا جاهدين أن نجنب أبناءنا المعاقين الانسحاب اجتماعياً لأن حاجاتهم النفسية بنفس المستوى من الأهمية لحاجات الأفراد الآخرين. ويجب أن نراعى أنه

من أقل حقوق الطفل ذو صعوبات التعلم الخاصة هو السماح له بالتفاعلات الروتينية لإعطائه الفرصة بالشعور بالأمن والثقة. وهذا كله يعتمد على من يتعامل مع الأطفال.

ومما سبق يؤكد المؤلف على أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم مثلهم كمثل الفئات الأخرى والناس عامة، لهم كما لغيرهم إيتيكيت وفن فى التعامل. فالذوق الرفيع لا ينحصر مع فئة معينة من الناس، بل هو طبيعة فى الشخص تنبع منه وتعكس نجاحه فى حياته ومع من حوله. آملين التعاون والاندماج مع هذه الفئة من الأفراد وإعطائها أبسط حقوقها فى الحياة والتفاعل مع الناس.

التطبيقات التربوية لاستخدام الكمبيوتر فى مجال التربية الخاصة عامة وصعوبات التعلم خاصة:

شهدت العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضى تقدما ملموساً وانفجاراً معرفياً ملحوظاً فى مجال العلوم السلوكية والتربوية، حيث ظهرت العديد من النظريات و الرؤى التربوية الجديرة بالاهتمام، والتى مهدت لظهور بعض العلوم الجديدة فى المجال التربوى ومنها على سبيل المثال، علم التعليم Science of Instruction وعلم تصميم التعليم Science of Instruction Design وغيرها، مما يستدعى الأمر البحث والتفكير فى كيفية استثمار هذه المعرفة وتوظيفها لتطوير العملية التعليمية بكافة عناصرها ورفع مستواها الكيفى، وهو ما قد يتحقق من خلال توظيف المستحدثات التكنولوجية التوظيف الأمثل المبنى على أسس منهجية سليمة.

والتعلم الذى يستخدم الحاسب الالكترونى (الكمبيوتر) اظهر فعالية فى تحسين عملية التعلم. فالمواد التعليمية المستخدمة فى هذا المجال من نوع البرامج الخطية والتى يتقدم بها المتعلم ضمن طريق وأحد من إطار إلى الذى يليه، بحيث إن مادة أى برنامج تعتمد على المادة الموجودة فى البرنامج السابق له.

ومن المتوقع أنه كما يحسن استخدام الكمبيوتر أداء العاديين، فإن استخدامه لدى ذوى صعوبات التعلم الخاصة سيكون أكثر فاعلية، لأنهم فى مسيس الحاجة إلى

وسيلة تعليمية متعددة الحواس، فيزيد من انتباههم وينمى تفكيرهم ، ويدفعهم إلى التعلم ، ويشوقهم إلى كل ما هو جديد، بالإضافة إلى أن الكمبيوتر يلعب دورا فعالاً كأداة ترفيهية فى تحسين توافقهم النفسى والاجتماعى الذى يعانون من انخفاضهما.

لذلك فإن الأطفال ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة فى أشد الحاجة لتعلم بعض الفنون والنظم التعليمية أكثر من الأطفال العاديين، ويوضح الجدول التالى مزايا التعلم بالكمبيوتر لدى ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة.(Judith, 1983: 215-216)

جدول (٢) مزايا وفوائدة التعلم بالكمبيوتر لدى المتعلمين ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة بصفة عامة وذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة

مزايا التعلم بالكمبيوتر	الفائدة
١- يوفر بيئة تعليمية آمنة للتلميذ.	* يشجع المتعلمين على تجريب الأشياء الجديدة بدون إلخوف من أن تكون هذه الأشياء خطأ. * يشجع المتعلمين على خوض أى تجربة بدون الشعور بإلخطر. * يشجع المتعلمين على الاستقلالية الذاتية والاحساس بالمسئولية تجاه التعلم.
٢-يمكن أن يعد برامج فردية حتى ولو كان التطبيق جزءا من البرنامج.	* يغرس فى المتعلم حب المعرفة والتعرف على مختلف المهارات والتدريب عليها كما يوفر له الطرق التدريبية التى تناسبه. * يغرس فى المتعلم الثقة بالنفس عندما ينجح فى اختيار أى تجربة ثم يبدأ فى أن يفكر فى نفسه كمتعلم.
٣- يلبى احتياجات المتعلمين وبناء على ذلك ، يجعل المتعلمين يتخذون قراراتهم بأنفسهم.	* يشجع المتعلمين على اتخاذ القرار بأنفسهم فهم ليسوا فى حاجة إلى مساعدة من أى شخص.

مزايا التعلم بالكمبيوتر	الفائدة
	*النفس ، فالمتعلم يبحث بمفرده عن الكيفية الصحيحة التى يجيب بها عن الأسئلة. *يبث فى المتعلمين الالتزام بالوقت فكل مرحلة لها زمن معين. *كل ما يقرأه المتعلمين يجدون له تفسير بيانى.
٤- يمدهم باشارات وإيماءات وخلفية عما يحتاجونه.	* المتعلم يعرف فورا نتيجة اتخاذه للقرار. *المتعلم يكون على دراية بالإجابة الصحيحة لكل سؤال من الأسئلة المعروضة علية وكيفية الوصول للحل الأمثل.
٥- يستلزم أن يطبع المتعلم إجاباته.	* يشجع المتعلم على الدقة والاختصار فى الإجابات. * يقوم المتعلم بإدخال إجابته باستخدام الحروف للوصول للحل الصحيح من خلال لوحة المفاتيح. * ينمى التآزر الحركى/بصرى من خلال العين واليد.
٦- يعطى للتلميذ نقاط يصل إلى الحل الصحيح من خلالها.	* ينمى فى المتعلم التحكم الذاتى أو يجعله يستخدم الممحاة (المسافة فى الكمبيوتر) حتى يصل للأسلوب السليم فى الحل.
٧- يعطى للتلميذ نموذجا رياضيا ولغويا فى آن وأحد.	* يمكن للمتعلم أن يعالج أحد الجمل بترتيبها ويرى بعد ذلك تأثير ذلك ، بمعنى أن الكمبيوتر يوضح له بعد ذلك إذا كانت جملته مقبولة أم لا.

وعلى هذا، فالكمبيوتر يعتبر فى أهميته كمستودع احتياطى بمثابة صندوق ملئ بالكنز المحمل بالأمل يلبى احتياجات الأطفال ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة ، ولقد ساعدنا من خلال تطوراته التكنولوجية ، وهذا يعنى أن مستخدمى الكمبيوتر يجب أن يعرفوا أنه متعدد الجوانب والاستخدامات، ويعنى أيضاً أن التكنولوجيا التى تدخلت فى صناعته استخدمت بشكل تطبيقى ليتكيف معه هؤلاء الأطفال ، كما يجب أن يتكيف مع استراتيجيتهم التعليمية بالمثل.

وفى هذا الإطار، فإن التعليم باستخدام الكمبيوتر والذى أساسه التعليم التكنولوجى يمكن أن يسهم بشكل فعال فى تعليم الأطفال ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة ، فالكمبيوتر لديه القدرة على مساعدتهم فى الوقاية من ظهور مشاكل تعليمية طارئة ، لذلك فقد تم الاتفاق على أن الكمبيوتر وسيلة تكنولوجية يمكن تطويرها لتكون مصدرا مساعدا من مصادر تعليم الأطفال ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة ، لذلك فإن استخدام الكمبيوتر له الفاعلية فى مدارس التربية الخاصة لحاجة هؤلاء الأطفال الماسة إلى برامج ذات طابع خاص يتمشى مع مستوياتهم وقدراتهم (Joseph & Theodore, 1995: 76-78)

كما يستطيع الكمبيوتر أن يلعب دوراً مهما فى تعليم ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة ، حيث يكون فى أغلب الأحيان وسيلة فعالة تخفف عليهم عبئا كبيرا فى أثناء تعليمهم ، وقد طور مركز أبحاث الكمبيوتر فى مدينة لومان بفرنسا ، برمجية تعليمية لتعليم القراءة والكتابة بواسطة الكمبيوتر للأطفال الذين تأخروا فى تعليمهم أو الذين يعانون من مشاكل حركية نفسية (مهارية) أو مشاكل مكانية أو زمنية ، حيث باستطاعة تلك البرمجية تشبيه حركة القلم على الشاشة بنفس الطريقة التى تتم بواسطة الكتابة اليدوية .(إبراهيم الفار، ١٩٩٨: ٦٢ - ٦٣)

ومن ضمن تطبيقات الكمبيوتر لدى ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة أنه يلبى الكثير من حاجاتهم بأقل جهد وأقل عناء، وفى كثير من الأحيان بأقل تكلفة أيضاً ، وقد أدت التكنولوجيا إلى تقديم وتوفير الكثير من المهمات لذوى الاحتياجات التربوية

الخاصة ، ويتمتع الكمبيوتر كوسيط تعليمي بمميزات خاصة فى مجال التأهيل المهنى وتهيئة هؤلاء الأطفال للعمل ، كما يسهل إدماجهم فى المجال الإنتاجى ، أما بالنسبة لفرص العمالة فإن للكمبيوتر وتطبيقاته الإلكترونية أهمية خاصة لذوى الاحتياجات التربوية الخاصة إذ أنه يمكنهم من تحقيق حياة مستقلة ومنتجة، وبالتالى الحفاظ على كرامتهم الإنسانية ، وهذا بسبب التطورات المتقدمة التى أحرزتها التكنولوجيا الجديدة (لاسيما التكنولوجيا القائمة على الكمبيوتر) .(عبدالحافظ سلامة، ٢٠٠١ : ٢٢٢)

لذلك فالكمبيوتر لا يقدر بمال ويقوم بمساعدة الأفراد ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة على التغلب على كثير من الصعوبات التى تواجههم فى أثناء تعلم القراءة أو الكتابة أو الرياضيات ، فهو يمنحنا المادة التعليمية اللازمة ، كما يستطيع أن يرصد مدى ما يحققه المتعلمين من تقدم وأن يمنحنا كذلك المساعدة العلاجية المناسبة .(عبدالوهاب كامل، ٢٠٠١ : ٢٢٦ – ٢٣٣)

وفى ضوء الاهتمام بتربية الأطفال ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة أظهرت المستحدثات التكنولوجية دورها الفعال فى شتى مجالات الحياة على وجه العموم والتربية على وجه الخصوص ، لذا تم اختيار الكمبيوتر الذى يعد الأب الروحى لكل المستحدثات التكنولوجية (الوسائط المتعددة Multimedia ـ الوسائط الفائقة Hyper-media ـ الفيديو التفاعلى Interactive video ـ شبكة الاجتماع عن بعد Confer-ence video ـ الإنترنت Internet) ببعض وسائطه المتعددة وفعالة الاستخدام فى التعليم لدى الأطفال ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة .(محمود أبوناجى ، ٢٠٠٣ : ١٩٩ – ٢٠٠)

وهناك العديد من التطبيقات التربوية الفعالة فى مجال الأطفال ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة ، فعلى سبيل المثال: إذا كان الطفل كفيفا فيمكن أن يستخدم طابعات بريل لطباعة ما هو على الشاشة أو استخدام برامج صوتية لقراءة ما يعرض على الشاشة ، أما إذا كان أصما فيمكن أن يستخدم الشاشة مع المؤثرات المرئية ، وإذا كان متخلفا عقلياً فيمكن أن يستخدم الشاشة مع المؤثرات المرئية

والصوتية تحت إشراف وتوجيه المعلم ، كذلك يمكن استخدام الشاشة التى تعمل باللمس، ولكنها غير منتشرة فى الغرف الصفية حتى الآن.(إيمان الغزو، ٢٠٠٤ : ٢٥)

فالكمبيوتر يشجع الأطفال ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة فى الحصول على المعلومات والبحث عن المعرفة بأنفسهم بدلا من الاعتماد على نشاط المعلم فى التلقين المباشر لهم كما فى كافة الأساليب التقليدية فى الفصل المدرسى ، بينما المتعلمين يجلسون فى سكون بلا نشاط يذكر ، فالكمبيوتر دائرة معارف كاملة طالما توفرت برامجه Software وأسطوانات مجمعة C.D,s وإمكانية الاتصال بشبكة الإنترنت العالمية لأى مجال أو علم أو معلومة من أى مكان فى العالم وجميعها امكانات يمكن أن يتعامل معها الطفل بالسرعة التى تتناسب مع قدراته العقلية والجسمية ومع ما يعانيه من إعاقة أو قصور فى تلك القدرات وتعطيه فى الحال التغذية الراجعة الفورية اللازمة لتدعيم عملية التعلم من جهة ، وقدرته على الإنتاج الفكرى والمعرفى من جهة أخرى.(عثمان فراج، ٢٠٠٤ : ٢٣١ - ٢٦٢)

لذلك يعتبر الكمبيوتر وسيلة تعليمية فعالة مع الأطفال ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة ، فهم يجدون متعة كبيرة فى أداء مختلف المهام والأنشطة باستخدامه ، حيث يزيد من دافعيتهم للتعلم مما يحسن من مستوى تحصيلهم ، ويساعدهم على الاستفادة من كل المصادر المتاحة فى بيئة التعلم ، وهو ما يعمل على تطوير وتنمية جوانب القوة لديهم ، ويحد بالتالى من نواحى ضعفهم وما قد يرتبط بها من متغيرات معرفية.(عادل عبدالله، ٢٠٠٤ : ٦٨٦ - ٦٨٧)

ولما كان عالمنا اليوم يعيش عصر العلم والتكنولوجيا ، عصر التقدم العلمى ، ولا نغالى إذا قلنا أن من أبرز ظواهر التقدم العلمى والتقنى ظهور الكمبيوتر إذ يعد الكمبيوتر كعلم نظرى ، وكتطبيق عملى ، سمة مميزة من سمات العصر الحاضر فإن الكمبيوتر يعد أحد الوسائل الأساسية المساعدة فى عمليتى التعلم والتعليم ، حيث إن الكمبيوتر أصبح أحد الوسائل الأساسية لعرض المعلومات ، والتى يمكن استخدامها فى المواقف التعليمية المختلفة ، مثل التدريب والممارسة.

كما أن الكمبيوتر كتكنولوجيا متطورة يعد مدخلاً متكاملاً لتعليم وتعلم مختلف الموضوعات والمقررات الدراسية ، ولقد تطور هذا المدخل مع تطور أجهزة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ونظريات التعلم والتعليم وأصبح ظاهرة لها مدلولتها ومبرراتها وآثارها على عمليتي التعلم والتعليم ، فقد تعددت وتشعبت استخدامات الكمبيوتر في عمليتي التعلم والتعليم ، حيث يكون الكمبيوتر عوناً للمعلم ، ومساعداً له ومكملاً لأدواره ، حيث يساعده في مواجهة العديد من القضايا والمشكلات التربوية مثل مشكلة صعوبات التعلم التي تعد أبرز أسباب الفشل الدراسي لدى المتعلمين.

وفي هذا الإطار يشير أشرف بهجات (٢٠٠٥ : ٥٨٨) إلى أن الكمبيوتر بسرعته ودقته ومرونته وسهولة التحكم فيه يقدم لنا مجموعة من أفضل البرامج التعليمية التي تمزج بين التعليم والتكنولوجيا والتي تقوم على التفاعل بين المتعلم والكمبيوتر ، بحيث يقوم الكمبيوتر بدور المعلم ويكون هناك حوار بينه وبين المتعلم.

ويذكر جولي ولاورينس (Julie & Lawrence, 1996 : 273) أن الكمبيوتر بإمكانه تحسين مستوى العمليات المعرفية الأساسية (الإنتباه - الإدراك - التذكر) ويقتصد في وقت المتعلمين في الدراسة المباشرة للمواد الدراسية.

وبعد أن تم استعراض التطبيقات التربوية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بصفة عامة سيلقي المؤلف الضوء على تطبيقات الكمبيوتر التربوية في مجال صعوبات التعلم بصفة خاصة.

تطبيقات الكمبيوتر التربوية في مجال صعوبات التعلم:

لما كان استخدام الكمبيوتر يحسن أداء المتعلمين العاديين ، فإن استخدامه لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم سيكون أكثر فاعلية ، لأنهم في أشد الحاجة إلى وسيلة تعليمية متعددة الحواس ، فيزيد من انتباههم وينمي تفكيرهم ، ويدفعهم إلى التعلم ، ويشوقهم إلى ما هو جديد ، بالإضافة إلى أن الكمبيوتر وكما يذكر وليد خليفة (٢٠٠٥ :

٨٩) يلعب دوراً فعالاً كأداة ترفيهية فى تحسين توافقهم الشخصى والاجتماعى الذى يعانون من انخفاضهما.

وفى إطار ما سبق فإن التعليم باستخدام الكمبيوتر والذى أساسه التعليم التكنولوجى يمكن أن يسهم بشكل فعال فى تعليم ذوى صعوبات التعلم ، ويمكننا توضيح مزايا وفوائد التعلم بالكمبيوتر لدى ذوى صعوبات التعلم فيما يلى:

١- التعلم باستخدام الكمبيوتر يغرس فى المتعلم حب المعرفة والتعرف على مختلف المهارات والتدريب عليها ، كما يوفر له الطرق التدريبية التى تناسبه.

٢- التعلم باستخدام الكمبيوتر يوفر بيئة تعليمية آمنة للمتعلم ، حيثُ إنه يشجع المتعلمين على تجريب الأشياء الجديدة بدون الخوف من أن تكون هذه الأشياء خطأ ، كما أنه يشجع المتعلمين بالإستقلالية والإحساس بالمسئولية تجاه التعلم.

٣- التعلم باستخدام الكمبيوتر يغرس فى المتعلم الثقة بالنفس عندما ينجح فى اختيار أى تجربة ثم يبدأ فى أن يفكر فى نفسه كمتعلم.

٤- التعلم باستخدام الكمبيوتر يلبى احتياجات المتعلمين ومن ثم يجعلهم يتخذون قراراتهم بأنفسهم ، كما أنه يبث فى المتعلمين الإلتزام بالوقت حيثُ إن كل مرحلة لها وقتها المحدد.

٥- التعلم باستخدام الكمبيوتر ينمى التآزر البصرى / الحركى لدى المتعلمين من خلال استخدام العين واليد معاً فى آن واحد.

وهذه المزايا والفوائد السابق ذكرها عن استخدام الكمبيوتر فى العملية التعليمية ترى نهلة عبد الرزاق (٢٠٠٦ : ٤٨) أنها تساعد على التغلب على المشاكل الناجمة لدى جميع الفئات وبالأخص فئة ذوى صعوبات التعلم ، كما تمنحهم الشعور بالثقة بالنفس وزيادة التحصيل الدراسى الجيد.

وعلى ذلك فالكمبيوتر لديه القدرة على مساعدة ذوى صعوبات التعلم فى الوقاية من ظهور بعض المشكلات التعليمية ، لذلك فإن الكمبيوتر يعد وسيلة تكنولوجية يمكن تطويرها لتكون مصدراً مساعداً من مصادر تعليم ذوى صعوبات التعلم ، وبالتالى فإن استخدام الكمبيوتر له الفاعلية فى تعليم ذوى صعوبات التعلم لحاجة هؤلاء الأفراد إلى برامج تدريبية ذات طابع خاص يتناسب مع مستوياتهم وقدراتهم.

لذلك ترى هبة ممدوح ومحمد السيد (٢٠٠٦ : ٦٤٩) أن الكمبيوتر يعد مدخلاً أو منهجاً فى مجال تعليم وتعلم الأفراد ذوى صعوبات التعلم ، وأنه أصبح ظاهرة لها مدلولاتها ومبرراتها وآثارها فى عمليتى التعلم والتعلم.

ويرى مؤلف الكتاب أنه مما سبق يتضح فاعلية استخدام الكمبيوتر كوسيلة مساعدة فى التعليم لدى المتعلمين ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة بصفة عامة ولذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة، فهو له القدرة على جذب انتباههم، وإثارة تفكيرهم من خلال وسائله المتعددة التى تلعب دورا فعالا فى تحسين أدائهم الأكاديمى من جانب، وتتمشى مع مستوياتهم وقدراتهم من جانب آخر.

قضايا صعوبات التعلم ومشكلاته المعاصرة:

لم يخلو مجال صعوبات التعلم من العديد من المشكلات، ومع أهمية هذه المشكلات وتأثيرها فإن إيقاع التقدم والتطور فى هذا المجال ظل مستمراً باطراد، والقضايا والمشكلات التى يوجهها مجال صعوبات التعلم يحددها فتحى الزيات (٢٠٠٨ ب) ونذكر منها ما يلى:

(أ)- مشكلة التعريف:

تمثل مشكلة تعريف صعوبات التعلم أحدى القضايا المحورية الهامة التى تكتنف مجال صعوبات التعلم، ولقد ألقت هذه المشكلة بظلالها على إيقاع التطورات التى لحقت بالمجال، ويبدون ذلك واضحا من خلال القوانين التى صدرت تحمل فى

طياتها تعريفات مختلفة ومتباينة لمفهوم صعوبات التعلم ومنها تعريف اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعوقين (١٩٦٩)، وتعريف اللائحة الفيدرالية (١٩٧٧)، وتعريف اللجنة المشتركة (١٩٨١)، ثم تعريفها المعدل (١٩٨٨)، ثم تعريفها الأخير (١٩٩٤).

(ب)- مشكلة الهوية:

على الرغم من الجهود المبذولة لمراجعة الصيغ المختلفة من أجل الوصول لقياس حقيقة الانحراف بين التحصيل والاستعداد بدرجة مقبولة من الثبات إلا أن المحكات المستخدمة كانت تميل إلى الذاتية منها إلى الموضوعية، فمثلا وضعت كل ولاية فى الولايات المتحدة تعريفاً إجرائيا خاصا بها، واستخدموا إجراءات تشخيصية وتصنيفية مختلفة، ونتيجة لذلك فقد يصنف أحد المتعلمين على أنه من ذوى صعوبات التعلم فى أحدى الولايات، بينما لا يكون كذلك فى ولاية أخرى مجاورة.

(ج)- مشكلة التقويم والافتقار إلى الصدق العلمى:

أسهمت عدة عوامل ومؤثرات فى صعوبة الوصول إلى أسس تقويمية تنطوى على قدر مقبول من الصدق العلمى لمجال صعوبات التعلم ومن هذه العوامل (العمر الزمنى للمجال - تعدد واختلاف المفاهيم التى يقوم عليها المجال - طبيعة محك التباعد بين الاستعداد والتحصيل - العلاقة بين التباعد والصعوبات النوعية - الافتقار إلى فروق محكية ثابتة بين ذوى صعوبات التعلم وغيرهم من ذوى الصعوبات الأخرى - الأسس التشخيصية والتصنيفية للمدارس المختلفة).

(د)- مشكلة عدم تجانس ذوى صعوبات التعلم:

يتفق معظم المشتغلون بالتربية الخاصة من التربويين المتخصصين على أن ذوى صعوبات التعلم من الأطفال وحتى البالغون يشكلون مجموعة غير متجانسة، حتى داخل المدى العمرى الواحد، ويعد الطفل ذوى صعوبات التعلم إذا سجل انحرافا فى الأداء بين قدراته أو مستوى ذكائه وتحصيله فى واحدة أو أكثر من المهارات

الأكاديمية التالية: مهارة القراءة، الفهم القرائى، العمليات الحسابية أو الرياضية، الاستدلال الرياضى، التعبير الكتابى، التعبير الشفهى، الفهم السمعى.

(هـ)- مشكلة التربية النظامية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم:

تشكل التربية النظامية داخل الفصول العادية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم مشكلة يثار الجدول حولها ما بين التأييد والمعارضة، فالبعض يرى بضرورة أن يتلقى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم مقرراتهم الدراسية داخل الفصول النظامية، أما أصحاب الاتجاه المعارض فيرون من الضرورى تخصيص فصول خاصة لذوى صعوبات التعلم.

(و)- مشكلة التدريس المتمايز:

فى ظل التربية النظامية أى داخل الفصول النظامية يصعب مواجهة الحاجات الخاصة لذوى صعوبات التعلم من النواحى المعرفية والانفعالية والمهارية، ومن ثم يتعين أن يكون إيقاع المدرسين داخل الفصل مرتبط بالحاجات المتمايزة للتلاميذ العاديين وأقرانهم من ذوى صعوبات التعلم وهو أمر شاق بالنسبة للمدرس، وحتى داخل فصول التربية الخاصة حيث المتعلمين ذوى صعوبات التعلم الذين تتباين هذه الصعوبات وتتعدد لديهم.

(ز)- مشكلة تداخل الصعوبات وتداخل تأثيرها:

يصعب نظرياً الوصول إلى عوامل نقية تماما لأى من صعوبات التعلم المتعارف عليها، ومن ثم فإن تداخل الصعوبات وتداخل تأثيرها حقيقة يصعب إنكارها، فالصعوبة المتعلقة بالإنتباه تؤثر على الصعوبات المتعلقة بكل من الفهم والذاكرة، وكل منها يتبادل التأثر والتأثير باعتبارها عمليات معرفية تعمل داخل نظام وأحد لتجهيز ومعالجة المعلومات، وقد أفرزت هذه المشكلة صعوبات نظرية ومنهجية للباحثين، كما كانت عملية إعداد الأدوات والاختبارات والمقاييس الملائمة أمرا بالغ الصعوبة.

(ح)- مشكلة مدى إمكانية عزو صعوبات التعلم إلى قصور سيكوفسيولوجيا المخ وميكانيزم التعلم:

يقوم المنظور البائى للأسس العصبية للنمو العقلى المعرفى على إفتراض لأساسى مؤداه أن العلاقة بين البنية Construction والوظيفة Function هى علاقة تأثير وتأثر. ومن ثم فالتغيرات التى تحدث فى البنية العصبية المواكبة للنمو العقلى المعرفى تقف بالضرورة خلف التغير فى الوظيفة المعرفية من ناحية، كما أن الوظيفة المعرفية الناتجة عن التفاعل مع البيئة من خلال ميكانيزم التعلم، تعود فتؤثر على البنية العصبية المرتبطة بها، من حيث تطور خصائصها البنائية، ومن ثم يمكن إفتراض أن البنية العصبية لذوى صعوبات التعلم تختلف كمياً وكيفياً عن أقرانهم العاديين، مما ينتج عنه تباين الوظائف المعرفية المرتبطة لدى كل من الفئتين.

الدول المتقدمة ـ والتعامل مع ذوي صعوبات التعلم:

تتعامل الدول المتقدمة مع الفرد ذى صعوبة التعلم بطرق مختلفة لدمجه فى المجتمع المحيط به، وتوفر له الأساليب والأدوات التى تساعده على التعامل مع الأسوياء فى مناخ من الديمقراطية والمساواة، بعيدا عن أظهار مشاعر الشفقة والعطف التى تزيد من أحساس ذوى الصعوبات بصعوبة تعلمه، وفى سبيل تحقيق هذا الهدف.

وهناك العديد من النماذج والطرق الحديثة، وغير التقليدية التى تقوم بها هذه الدول فى تعاملها مع الأفراد ذوى ذوى صعوبات التعلم يعرض لها المؤلف على النحو التالى:

(أ) الابتكارات والاختراعات:

من هذه النماذج توفير الإمكانيات لذوى صعوبات التعلم حتى يمارس حقه السياسى فى التصويت والانتخاب فتوفر له كل التسهيلات والابتكارات الحديثة لكى يمارس هذا الحق ، ذلك بجانب اكتشافات العلماء والمبتكرين الذين يهتمون بابتكار كل ماهو حديث أو جديد لتحقيق جودة الحياة لذوى صعوبات التعلم.

(ب) الدمج الاجتماعى والتربوى:

وتسعى الدول المتقدمة – دائماً – إلى دمج ذوى صعوبات التعلم داخل المجتمع بشتى الوسائل والطرق من خلال الدمج التربوى عن طريق المدرس أو القائم بالتدريب لذوى صعوبات التعلم على التفاعل مع المجتمع المحيط به. ويقدم الدمج التربوى لذوى صعوبات التعلم فرص تعليمية وخدمات متنوعة لكافة الأطفال حسب احتياجاتهم التعليمية. وخصصت الدول المتقدمة لهذا الهدف فصول دراسية خاصة لذوى صعوبات التعلم، مزوده بتعليم خاص حيث يقوم مدرسو الفصول العادية بتوجيه وتعديل الطرق التعليمة والمحتوى العلمى المنهجى ليكون مناسب لجميع الأطفال لذوى صعوبات التعلم والعاديين على السواء. ويتم ذلك فى كافة المستويات الدراسية بدءا من رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية وذلك بتنسيق العمل بين مدرسى الفصول العادية ومدرسى التربية الخاصة وإعداد جداول وواجبات تناسب قدرات كل طفل ذو صعوبة تعلم ويتحمل مدرسو الفصل مسؤولية المتعلمين ذوى صعوبات التعلم مسؤولية كاملة تدريسيا وتقديراً لدرجاتهم وذلك بعد أن يتوافر لهؤلاء الأفراد مايلزم من خطط تعليمية ومساحات مكانية وأجهزة وأدوات تفى بالاحتياجات التربوية لذوى صعوبات التعلم شريطة أن تكون عملية الدمج هذه مبنية على احتياجات الطفل التربوية وعلى قدرة البرنامج المساند على الوفاء بتلك الاحتياجات.

ومن إيجابيات عملية الدمج لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم من الناحية الاجتماعية، أنها تتيح لهؤلاء الأطفال فرصة البقاء مع أسرهم طوال حياتهم الدراسية مما يجعلهم أعضاء عاملين فى الأسرة ويساعد الأسرة على أداء التزاماتها نحوهم بشكل أكمل، مما يزيد من نسبة الثقة بالنفس لديهم وتخفيف حدة الإحساس بفشلهم الدراسى لاعتيادهم الحياة مع ذويهم من العاديين فى المدرسة، ومن ناحية أخرى تساهم عملية الدمج فى التقبل الاجتماعى لدى الأطفال العاديين لذويهم من أصحاب صعوبات التعلم. ويساعد فى التخلص من أى مفاهيم خاطئة قد تكون لديهم عن أقرانهم ذوى صعوبات التعلم ، وبالتالى فإن عملية التواصل المستمرة بين ذوى

صعوبات التعلم والعاديين تسهم إلى حد فعال فى دفع المتعلم ذو صعوبة التعلم إلى محاكاة وتقليد أقرانه العاديين مما ينعكس عليه إيجابياً فى حياته الدراسية والاجتماعية. ومن الناحية التربوية تحقق عملية الدمج لذوى صعوبات التعلم فى المدارس العادية بيئة طبيعية ينمو فيها الفرد ذو صعوبة التعلم وغيره من العاديين، والتى هى أفضل بكثير من تكوين بيئة اصطناعية وذلك لما فى هذا الجمع من المركزية فى عملية تقديم الخدمات التربوية لذوى صعوبات التعلم، كما يشكل وسيله تعليمية مرنه يمكن من خلالها زيادة وتطوير إلخدمات التربوية المقدمة لذوى صعوبات التعلم من خلال الخبرات المتنوعة والمؤثرات المختلفة التى يتعرض لها الفرد ذو صعوبات التعلم أسوة بأقرانه العاديين، مما يساعد على تكوين مفاهيم صحيحة واقعية عن العالم المحيط به فيندفع إلى التحصيل العلمى بروح التنافس مما يؤدى إلى رفع مستوى التحصيل الدراسى عند الأفراد ذوى صعوبات التعلم بشكل عام.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١ . إبراهيم عبدالوكيل الفار (١٩٩٨) : تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادى والعشرين، القاهرة، دار الفكر العربى.

٢ . أحمد أحمد عواد (١٩٩٧) : علم النفس التربوى وصعوبات التعلم، المكتب العلمى للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية.

٣ . أحمد أحمد عواد (٢٠٠١) : ندوة دور الأسرة فى رعاية الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، كلية التربية بالعريش ، جامعة قناة السويس.

٤ . أحمد أحمد عواد ، وأشرف شريت (٢٠٠٤) : الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسى لدى المتعلمين المتفوقين والعاديين وذوى صعوبات التعلم ، مجلة الطفولة ، معهد دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس.

٥ . أحمد أحمد عواد، ومجدى محمد الشحات (٢٠٠٤) : سلوك التقرير الذاتى لدى المتعلمين العاديين وذوى صعوبات التعلم والقابلين للتعلم ، المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة: تربية ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة فى الوطن العربى - الواقع والمستقبل ، كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، فى الفترة من ٢٤ - ٢٥ مارس، ص ص: ٩١ - ١٣٨ .

٦ . أحمد عبدالرحمن النجدى، منى عبدالهادى، وعلى راشد (٢٠٠٣) : طرق وأساليب وإستراتيجيات حديثة فى تدريس العلوم، ط ١، القاهرة: دار الفكر العربى.

٧ . أحمد عبد اللطيف عبادة، ومحمد عبد المؤمن حسين (١٩٩١) : صعوبات التعلم وعلاقتها بالتوافق الشخصى والاجتماعى لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعلم الابتدائى بدولة البحرين ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، المجلد ٥، العدد٢ ، كلية التربية ، جامعة المنيا.

٨ . أحمد عبد الله عباس (٢٠٠٢) : تحليل لبعض مظاهر الاختلال لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم من منظور نظرية معالجة المعلومات ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد ١٨ ، العدد١ ، ص ص: ٩٧ – ١٣٨ .

٩ . أحمد عبد الله أحمد، وفهيم مصطفى محمد (٢٠٠٠) : الطفل ومشكلات القراءة، ط ٥ ، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٠ . أحمد عزت راجح (١٩٩٥) : أصول علم النفس، القاهرة: دار المعارف.

١١ . أحمد عزت راجح (١٩٩٩) : أصول علم النفس، القاهرة: دار المعارف.

١٢ . أحمد فائق (٢٠٠٣) : مدخل عام لعلم النفس، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣ . أحمد فهمى عكاشة (٢٠٠٠) : علم النفس الفسيولوجى ، ط٩ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٤ . أحمد مهدى مصطفى (٢٠٠٢) : بعض العوامل النفسية والعقلية والاجتماعية المؤثرة فى صعوبات التعلم ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ١١٠ ، أغسطس ، ص ص : ٢٤٩ – ٢٨٠ .

١٥ . أسامة سعد أبوسريع (١٩٩٧) : مهارات التواصل الانفعالى والاجتماعيلدى المتعلمين الجامعيين: دراسة مقارنةعلى أساس الجنس ووجهة الضبط، مجلة كلية الآداب ، جامعة القاهرة، المجلد ٥٧ ، العدد ٢ ، ص ص : ٢٠٣ – ٢٤٣ .

١٦ . أسماء عبد العال ومحمد مصطفى الديب (١٩٩٨) : سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية، ط ١، القاهرة: عالم الكتب.

١٧ . إسماعيل الأمين (٢٠٠١) : طرق تدريس الرياضيات – نظريات وتطبيقات، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس، رقم ١٧ ، القاهرة، دار الفكر العربى.

١٨ . أشرف بهجات عبدالقوى (٢٠٠٥) : فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتى باستخدام الحاسب الآلى لتأهيل خريجى المدارس الثانوية التجاريةنظام الثلاث سنوات للعمل بوظيفة مندوبى المبيعات، المؤتمر العلمى الثالث الإنماء النفسى والتربوى للإنسان العربى فى ضوء جودة الحياة، فى الفترة من ١٥ ١٦ مارس، كلية التربية ، جامعة الزقازيق، الجزء الثانى، ص ص: ٥٨٣ – ٦٠٥ .

١٩ . أشرف عبد الغفار عبد البر (٢٠٠٤) : فاعلية برنامج معرفى – سلوكى لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٢٠ . إقبال الحداد (١٩٩٧) : التأخر التحصيلى لدى المتعلمين مرتفعى الذكاء: دراسة تحليلية لأراء المعلمين والمتعلمين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا، جامعة إلخليج العربى، البحرين.

٢١ . السعيد عبد العزيز الجندى (١٩٩٥) : أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاونى فى تدريس التاريخ على التحصيل الأكاديمى والاتجاه نحو دراسة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوى، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمى السابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس التعليم الثانوى وتحديات القرن الحادى والعشرين، فى الفترة من ٧ – ١٠ أغسطس، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد ١، ص ص: ١٠٢ – ١١٨ .

٢٢ . السيد أحمد صقر (١٩٩٢) : بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.

٢٣ . السيد أحمد صقر (٢٠٠٠) : أثر استخدام برنامج التحكم فى الذات على إستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بكفر الشيخ ، جامعة طنطا.

٢٤ . السيد عبد الحميد سُليمان (١٩٩٢) : دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق.

٢٥ . السيد عبد الحميد سُليمان (١٩٩٦) : تنمية عمليات الفهم اللغوى لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق.

٢٦ . السيد عبد الحميد سُليمان (٢٠٠٠) : صعوبات التعلم : تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها ، علاجها ، ط١ ، القاهرة : دار الفكر العربى.

٢٧ . السيد عبد الحميد سُليمان (٢٠٠٢) : فاعلية برنامج فى علاج صعوبات الإدراك البصرى وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية ، جامعة حلوان ، المجلد ٨ ، العدد ١ ، يناير ، ص ص : ١٥٥-١٨٦ .

٢٨ . السيد عبد الحميد سُليمان (٢٠٠٣) : صعوبات التعلم : تاريخها ، مفهومها، تشخيصها ، علاجها ، ط٢ ، القاهرة: دار الفكر العربى.

٢٩ . السيد على سيد أحمد (١٩٩٨) : برنامج مقترح لتنمية الإنتباه البصرى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً ، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

٣٠ . السيد على أحمد وفائقة محمد بدر (٢٠٠١) : الإدراك الحسى البصرى والسمعى، ط ١، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٣١ . العزب محمد زهران ، عبد الحميد محمد على (٢٠٠٢) : إستراتيجية مقترحة فى تدريس حل المشكلات الرياضية وأثرها فى تنمية مهارات حل المشكلة والاتجاه نحو الرياضيات وخفض مستوى القلق الرياضى لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى، مجلة كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق ، المجلد ١٢، العدد ٥١، إبريل ، ص ص : ١١٠ - ١٥٦ .

٣٢ . أمينة إبراهيم شلبى (٢٠٠٤) : مدى تطبيق إجراءات تقييم ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، العدد ٥٤ ، الجزء الثانى ، يناير ، ص ص: ١ - ٤٩ .

٣٣ . إنجى محمد قاسم (٢٠٠٥) : الفروق بين الجنسين فى معالجة المعلومات وعلاقاتها بالضغوط النفسية وبعض متغيرات الشخصية لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب بطنطا، جامعة طنطا.

٣٤ . أنور رياض عبدالرحيم، وحصة فخرو (١٩٩٢) : صعوبات التعلم والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر الدوحة ، المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج.

٣٥ . أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٤) : العمليات المعرفية وتناول المعلومات ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٦ . أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٧) : دراسات لبعض العومل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت فى سيكلوجية التعلم ، أبحاث ودوريات ، الجزء الثانى ، ٢ ، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٣٧ . أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٩) : الأساليب المعرفية فى علم النفس، مجلة علم النفس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد١١، السنة الثالثة، ص ص: ٦ – ١٧ .

٣٨ . أنور محمد الشرقاوى (٢٠٠١) : التعلم، نظريات وتطبيقات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٩ . أنور محمد الشرقاوى (٢٠٠٣) : علم النفس المعرفى المعاصر ، ط ٢ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٠ . آيات عبد المجيد مصطفى (٢٠٠٣) : برنامج تدريبى مقترح وتأثير، على التخفيف من صعوبات التعلم ورفع المستوى التحصيلى لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ١٣ ، العدد ٤١ ، سبتمبر ، ص ص : ٢٩ – ٦٢ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٤١ . إيمان محمد الغزو (٢٠٠٤) : دمج التقنيات فى التعليم إعداد المعلم تقنيا للألفية الثالثة ، الإمارات العربية المتحدة ، دبى: دار القلم للنشر والتوزيع.

٤٢ . أيمن عيد بكرى (٢٠٠٣) : فعالية إستراتيجية التعليم التعاونى فى تنمية المفاهيم العقائدية والتفكير الناقد فى مادة التربية الدينية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٤٣ . تغريد السيد (٢٠٠٣) : مدى شيوع صعوبات التعلم الاكاديمية لدى المتفوقين عقلياً بين تلاميذ الصف الثانى المتوسط بدولة الكويت دراسة استكشافية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربى، البحرين.

٤٤ . تيسير مفلح الكوافحة (١٩٩٠) : صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها فى المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

٤٥ . جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٥) : سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم ، الكويت : دار الكويت للكتاب الحديث.

٤٦ . جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) : إستراتيجيات التدريس والتعلم، ط ١، القاهرة: دار الفكر العربى.

٤٧ . جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠١) : خصائص المتعلمين ذوى الحاجات الخاصة، ط١ ، القاهرة: دار الفكر العربى.

٤٨ . جابر عبد الحميد جابر، علاء الدين محمد كفافى (١٩٩٣): معجم علم النفس فى الطب النفسى، الجزء السادس، القاهرة: دار النهضة العربية.

٤٩ . جارى ديفز، وسيلفيا ريم (٢٠٠١) : تعليم الموهوبين والمتفوقين، الطبعة الإنجليزية الرابعة، ترجمة: عطوف ياسين، دمشق: المركز العربى للتعريب والترجمة والنشر.

٥٠ . جان كاستون (١٩٩٧) : المخ والتعلم ، ترجمة : محمد الدنيا ، مجلة التربية : تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، السنة ٢٦ ، العدد ٢٢ ، ص ص : ٢٧٩ – ٢٨٧ .

٥١ . جمال الدين الشامى ورضا الأدغم وعبد الناصر الشبرواى (١٩٩٩): فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس فى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائى مضطربى الانتباه مفرطى النشاط فى اللغة العربية، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، العدد ٣٢، الجزء الأول، يوليو، ص ص : ١ – ٦٥ .

٥٢ . جمال عطية فايد (٢٠٠١) : مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة (فى ضوء تقديرات المعلمين) ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، سبتمبر ، ص ص : ١٦٥ – ١٩٢ .

٥٣ . جمال عطية فايد (٢٠٠٣) : ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة مفاهيم وأرقام ، مجلة رعاية وتنمية الطفولة ، يصدرها مركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصورة ، المجلد ١ ، العدد ١ ، ص ص : ٢٩٣ – ٣٠٤ .

٥٤ . جمال مثقال القاسم (٢٠٠٠) : أساسيات صعوبات التعلم ، ط١ ، عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

٥٥ . جمالات غنيم (١٩٨٨) : دراسة لبعض المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسى لدى بعض المتعلمين المتفوقين عقلياً، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٦ . جميل صيليبا (د.ت) : المعجم الفلسفى بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية، بيروت : دار الكتاب اللبنانى.

٥٧ . جميل محمد الصمادى (١٩٩٧) : صعوبات التعلم والإرشاد النفسى التربوى ، المؤتمر الدولى الرابع لمركز الإرشاد النفسى الإرشاد النفسى والمجال التربوى ، جامعة عين شمس فى الفترة من ٢ – ٤ ديسمبر ، المجلد ٢ ، ص ص : ١٠٦٩ – ١٠٨١ .

٥٨ . جيهان السيد عبدالحميد (٢٠٠٠) : أثر استخدام التعلم التعاونى فى تنمية بعض مهارات التفكير الناقد من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة حلوان.

٥٩ . حامد عبد العزيز العبد، نبيل عبد الفتاح حافظ (١٩٩٥) : مقدمة علم النفس المدرسى، القاهرة: عالم الكتب.

٦٠ . حسن حسين زيتون، وكمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣) : التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط ١، القاهرة: عالم الكتب.

٦١ . حسن مصطفى عبد المعطى (٢٠٠٣) : الاضطرابات النفسية فى الطفولة والمراهقة : الأساليب – التشخيص – العلاج ، القاهرة : دار القاهرة.

٦٢ . حسن مصطفى عبد المعطى ، و محمد السيد عبد الرحمن (١٩٨٩) : دراسة مقارنة لبعض متغيرات شخصية المتفوقين والمتأخرين دراسيا من طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسى، المؤتمر الخامس لعلم النفس فى مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة طنطا، القاهرة، ص ص: ٤١٦ – ٤٣٦ .

٦٣ . حمدى عبد العظيم البنا (٢٠٠٠) : فعالية الإثراء الوسيلى فى التحصيل وتعديل أنماط التفضيل المعرفى للتلاميذ المتفوقين ذوى صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، العدد ٤٣ ، مايو ، ص ص : ١ – ٤٢ .

٦٤ . حمزة حمزة أبوالنصر، ومحمد جهاد جمل (٢٠٠٥) : التعلم التعاونى الفلسفة والممارسة، العين: دار الكتاب الجامعى.

٦٥ . حنان حمدى أحمد (١٩٩٩) : فاعلية استخدام إستراتيجيتى كل من التعلم التعاونى والفردى على اكتساب الطلاب المعلمين شعبة العلوم لبعض المهارات المعملية ومهارات حل المشكلات وعلاقة ذلك بإتجاهاتهم نحو الدراسة العملية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.

٦٦ . خالد الطحان (١٩٨٢) : تربية المتفوقين عقلياً فى البلاد العربية، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٦٧ . خيرى المغازى عجاج (١٩٩٨) : صعوبات القراءة والفهم القرائى

(التشخيص والعلاج) ، ط١ ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

٦٨ . خيرى المغازى عجاج (٢٠٠٠) : أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة)، ط١، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٩ . خيرى المغازى عجاج، ووليد السيد خليفة (٢٠٠٦): فعالية برنامج قائم على نموذج دن لأساليب التعلم فى تحصيل مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم والعاديين، المؤتمر السنوى الخامس دور كليات التربية فى التطوير والتنمية فى الفترة من ١٥ – ١٧ أبريل، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، ص ص: ٤٦٣ – ٥١١ .

٧٠ . رباب محمد كمال الدين (٢٠٠٧) : أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاونى فى بعض المتغيرات الشخصية والتحصيل لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الأول الإعدادى الأزهرى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية بالقاهرة، جامعة الأزهر الشريف.

٧١ . رفعت محمود بهجات (٢٠٠٤) : أساليب التعلم للأطفال ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة، القاهرة: عالم الكتب.

٧٢ . روبرت سترنبرج (٢٠٠٤) : أساليب التفكير، ترجمة: عادل سعد خضر، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٧٣ . روبرت سولسو (٢٠٠٠) : علم النفس المعرفى، ترجمة: محمد نجيب الصبوة، مصطفى محمد كامل، محمد الحسانين الدق، ط ٢ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٧٤ . رونالد كولا روسو ، كولين أورورك (٢٠٠٣) : تعليم ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة، المجلد١ ، ترجمة: أحمد الشامى، أيمن كامل، عادل دمرداش، وعلى عبد العزيز، مراجعة: محمد عنانى، القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.

٧٥ . زبيدة محمد قرنى (٢٠٠٠) : أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة

للأنشطة الإثرائية فى تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين بالصف الخامس الابتدائى ، مجلة التربية العلمية: تصدرها الجمعية المصرية للتربية العلمية ومركز تطوير تدريس العلوم ، جامعة عين شمس ، المجلد ٣ ، العدد ٢ ، يوليو ، ص ص : ١٧٩ – ٢٣١ .

٧٦ . زكريا الشربينى ، يسرية صادق (٢٠٠٢) : أطفال عند القمة الموهبة والتفوق والإبداع ، ط١ ، القاهرة: دار الفكر العربى.

٧٧ . زكريا توفيق أحمد (١٩٩٣) : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى سلطنة عمان (دراسة مسحية – نفسية) ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، جامعة الزقازيق ، العدد ٢٠ ، الجزء الأول ، يناير ، ص ص : ٢٣٥ – ٢٦٦ .

٧٨ . زينب محمود شقير(٢٠٠١) : التواصل : اضطرابات اللغة والتواصل ، الطفل الفصامى – الأصم– الكفيف – التخلف العقلى ، ط١– النهضة المصرية.

٧٩ . سعاد بنت مبارك الفورى (٢٠٠٣) : برنامج معالجة صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مدارس التعليم الأساسى ودور المعلم فى اكتشاف صعوبات التعلم ، ورقة عمل مقدمة فى دورة تدريبية بعنوان الكشف المبكر عن صعوبات التعلم وسبل علاجها ، دائرة محو الأمية والتربية الخاصة ، مسقط: سلطنة عمان ، ص ص: ١–٩ .

٨٠ . سعد محمد جلال (١٩٨٥) : المرجع فى علم النفس، القاهرة: دار الفكر العربى.

٨١ . سعدة أحمد أبوشقة (١٩٩٤) : تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، دراسة تجريبية، رسالة ماجستير غير

منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

٨٢ . سعيد حسنى العزة (٢٠٠٠) : تربية الموهوبين والمتفوقين، ط ١، عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٨٣ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥ أ) : العقاب بالضرب وسيلة غير ناجحة لتربية الأبناء، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٠، يناير، ص: ١٦ .

٨٤ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥ ب) : المخ وصعوبات التعلم، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨١ ، مايو ، ص: ١١ .

٨٥ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥ ج) : أنماط معالجة المعلومات لذوى صعوبات تعلم مادة العلوم فى إطار نموذج التخصص الوظيفى للنصفين الكرويين بالمخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس.

٨٦ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥ د) : حقوق المراهقين ذوو صعوبات التعلم، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٢ ، سبتمبر، ص: ٣٢ .

٨٧ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٦ أ) : الذكاء الوجدانى لدى المتفوقين عقلياً ذوو صعوبات التعلم من المراهقين، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٤ ، مايو، ص ص: ٢٦ - ٢٧ .

٨٨ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٦ ب) : النشاط الحركى الزائد المصحوب

بالإندفاعية ونقص الإنتباه لدى الأطفال، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٥ ، سبتمبر، ص ص: ٢٤ – ٢٥ .

٨٩ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٧ أ) : المخ وصعوبات التعلم رؤية فى إطار علم النفس العصبى المعرفى ، ط ١ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٩٠ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٧ ب) : سيكولوجية الإعاقة الأخلاقية كظاهرة نفسية وإجتماعية، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٧ ، مايو، ص ص: ٣٦ – ٣٧ .

٩١ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٧ ج) : صعوبات التعلم ... أسباب متداخلة وخصائص وسمات، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٨ ، سبتمبر، ص ص: ٢٢ – ٢٣ .

٩٢ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٨) : صعوبات التعلم وأخواتها ... حدود فاصلة، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٩٠ ، مايو، ص ص: ٣٦ – ٣٧ .

٩٣ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٩) : ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة بين التنمية والتنحية، مجلة الطب النفسى الإسلامى (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٩٢ ، يناير، ص ص: ٤٢ – ٤٣ .

٩٤ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ أ): الذاكرة الإنسانية لدى المتعثرين دراسياً رؤية نفس عصبية معرفية وإنعكاسات تربوية، ط ١، القاهرة:

إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

٩٥ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ ب): الذكاءات المتعددة نافذة على الموهبة والتفوق والإبداع، ط ١، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

٩٦ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ ج): المخ الإنسانى والذكاء الوجدانى رؤية جديدة فى إطار نظرية الذكاءات المتعددة، ط ١، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.

٩٧ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ د): المدخل إلى علم النفس المعاصر، ط ١، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

٩٨ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ هـ): المرجع فى التربية الخاصة المعاصرة ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة بين الواقع وآفاق المستقبل، ط ١، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.

٩٩ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ و): المهارات الحياتية ضرورة حتمية فى عصر المعلوماتية .. رؤية سيكوتربوية، ط ١، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠٠ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ ر): علم النفس التربوى الأسس النظرية والتطبيقات العملية، ط ١، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠١ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ م): علم النفس العصبى المعرفى " Cognitive Neuoropsychologyرؤية نيوروسيكولوجية للعمليات العقلية المعرفية، ط ١، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠٢ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ ح): علم نفس الموهبة رؤية

سيكولوجية وانعكاسات تربوية، ط ١، القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع.

١٠٣ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ ع): سيكولوجية الإعاقة العقلية رؤية فى إطار علم النفس الإيجابى، ط ١، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

١٠٤ . سُليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠ غ): سيكولوجية التوحد (الأوتيزم) الطفل الذاتوى بين الرعاية والتجنب، ط ١، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

١٠٥ . سُليمان محمد سُليمان (١٩٩٩) : الفروق بين العاديين وذوى صعوبات التعلم فى إستراتيجيات تجهيز المعلومات، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، العدد ٧٩، مارس، ص ص: ٣٦٧ – ٣٩٣ .

١٠٦ . سُليمان محمد سُليمان (٢٠٠٤): الإستراتيجيات المعرفية المرتبطة بالقدرة على التفكير الإبتكارى لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٨ ، الجزء الثانى، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ص ص : ٩–٥٦ ١٠٧ .

١٠٧ . سمية عبد العزيز الشيخ (١٩٩٨) : الفروق فى الكفاءة الاجتماعية بين المتعلمين العاديين وذوى صعوبات التعلم فى الصف الرابع الابتدائى بدولة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة إلخليج العربى، البحرين.

١٠٨ . سيد أحمد عثمان (١٩٧٩) : صعوبات التعلم ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠٩ . سيد أحمد عثمان (١٩٩٠) : صعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو

المصرية.

١١٠ . سيد أحمد عثمان ، فؤاد عبد اللطيف أبوحطب (١٩٧٨) : التفكير دراسات نفسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١١١ . سيد محمد خير الله (١٩٨١) : علم النفس التربوى أسسه النظرية والتجريبية، بيروت: دار النهضة العربية.

١١٢ . شاكر عبد الحميد سُليمان (٢٠٠٥) : عصر الصورة السلبيات والإيجابيات ، سلسلة عالم المعرفة ، يصدرها: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، العدد ٣١١ ، يناير.

١١٣ . شريف عبد الله خليل (٢٠٠٠) : أثر الأسلوب المعرفى وإستراتيجية معالجة المعلومات على التحصيل الدراسى لدى طلاب التعليم الثانوى الصناعى، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١١٤ . شكرى سيد أحمد (١٩٨٥) : بناء برنامج لتدريب المتعلمين على حل المشكلات فى الرياضيات ، المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الكويت، ٦ ، ٥٥-٧٩ .

١١٥ . شهاب أشكنانى (١٩٩٩) : العوامل النفسية المرتبطة بضعف التحصيل للمتفوقين عقلياً، والتفوق الأكاديمى لمنخفضى الذكاء: دراسة استكشافية لأثر متغيرات وجهة الضبط، ودافعية الإنجاز، وبعض السمات الوجدانية الشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربى، البحرين.

١١٦ . صالح عبد الله هارون (٢٠٠٤) : سلوك التقبل الاجتماعى لدى المتعلمين من ذوى صعوبات التعلم وإستراتيجية تحسينه ، مجلة أكاديمية

التربية الخاصة ، العدد ٤ ، فبراير ، ص ص : ١٣ – ٣٦ ، الرياض: المملكة العربية السعودية.

١١٧ . صبحى عبد الفتاح الكفورى (٢٠٠١) : فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية فى زيادة فعالية الذات وتحسين السلوك الاجتماعى لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، مجلة الدراسات والبحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية بشبين الكوم ، جامعة المنوفية ، السنة ١٦ ، العدد ١ ، ص ص: ٢٢٩ – ٢٦٠ .

١١٨ . صبرى محمد إسماعيل (١٩٩٥) : تفاعل أسلوب التبسيط– التعقيد المعرفى، وصعوبة المهمة على إستراتيجيات أداء المهام الرياضية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بشبين الكوم ، جامعة المنوفية.

١١٩ . صفاء محمد بحيرى (٢٠٠١) : أثر برنامج تدريبى لذوى صعوبات التعلم فى مجال الرياضيات فى ضوء نظرية تجهيز المعلومات، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١٢٠ . صلاح الدين حسين الشريف (٢٠٠٠): مدى فعالية إستراتيجيات التعلم التعاونى فى علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات، مجلة كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط، المجلد ١٦، العدد ١ ، يناير، ص ص: ٣٣٧ – ٣٦٩ .

١٢١ . طالب العطاس (٢٠٠٣) : المتعلمين الموهوبون قليلو الإنجاز، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمى العربى الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربى للاطفال الموهوبين والمتفوقين، عمّان: الأردن، كتاب أوراق العمل، ص ص: ٤٨١ – ٤٩٥ .

١٢٢ . طلعت منصور غبريال (١٩٧٥) : دراسة ارتباطيه لتطور نمو فاعلية التذكر لدى الأطفال والمراهقين، الكتاب السنوى الثانى لعلم النفس، تصدره

الجمعية المصرية للدراسات النفسية، كلية التربية ، جامعة المنصورة.

١٢٣ . طلعت منصور غبريال، أنور محمد الشرقاوى، عادل عز الدين الأشول، وفاروق أبوعوف (١٩٨٤) : أسس علم النفس العام، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

١٢٤ . طه إبراهيم هنداوى (٢٠٠٧) : فعالية تدريبات الذكاء الوجدانى فى تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

١٢٥ . ظبية سعيد فرج (٢٠٠١) : أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تدريس القواعد النحوية على تنمية القدرة اللغوية والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٢٦ . عادل عبد الله محمد (٢٠٠٣) : الأطفال الموهوبين ذوو صعوبات التعلم ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، جامعة الزقازيق ، العدد ٤٣ ، يناير ، ص ص : ١ - ٣٥ .

١٢٧ . عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤) : الأطفال الموهوبين ذوى الإعاقات، ط٢، القاهرة: دارالرشاد.

١٢٨ . عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦) : المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة دراسات تطبيقية، ط ١، القاهرة: دار الرشاد.

١٢٩ . عادل عز الدين الاشول (١٩٨٧) : موسوعة التربية الخاصة ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣٠ . عادل محمد العدل (١٩٨٩) : طرق تجهيز المعلومات للذاكرة قصيرة

المدى وعلاقتها ببعض القدرات العقلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق.

١٣١ . عادل محمد العدل (٢٠٠٣) : العمليات المعرفية، القاهرة: مكتبة دار الصابوني.

١٣٢ . عبد الباسط متولى خضر (٢٠٠٥) : التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي ، الكويت : دار الكتاب الحديث.

١٣٣ . عبد الحافظ محمد سلامة (٢٠٠١) : تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوى الحاجات الخاصة، عمّان، دار اليازوري العلمية للنشر.

١٣٤ . عبد الحليم محمود السيد ، شاكر عبد الحميد سُليمان ، محمد نجيب الصبوة ، جمعة سيد يوسف ، عبد اللطيف محمد خليفة ، معتز سيد عبد الله ، سهير فيهم الغباشي (١٩٩٠) : علم النفس العام ، ط٣ ، القاهرة : مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

١٣٥ . عبد الرحمن سيد سُليمان (٢٠٠٤) : المتفوقون عقلياً : خصائصهم ، اكتشافهم ، رعايتهم ، مشكلاتهم ، ط ١ ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

١٣٦ . عبد العزيز بن محمد الجبار (٢٠٠٢) : المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوى صعوبات التعلم : أهميتها ومدى امتلاكهم لها ، مجلة جامعة الملك سعود ، المجلد ١٤ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ، ص ص : ١٧٥ – ٢٠٦ ، الرياض : المملكة العربية السعودية.

١٣٧ . عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي (١٩٨٧) : الخصائص الفكرية و النفسية والاجتماعية للصم، ندوة المعوقين بين الواقع و تطلعات المستقبل، في الفترة من: ١٤– ١٧ مارس ، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.

١٣٨ . عبد الفتاح عيسى إدريس ، السيد عبد الحميد سُليمان (٢٠٠٢) : التآزر البصرى الحركى وتلف خلايا المخ لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً والعاديين فى ضوء الأداء على اختبار بندر جشتلت دراسة نمائية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر الشريف ، العدد ١١٢ ، أكتوبر ، ص ص : ٢٦٩ – ٢٩٢ .

١٣٩ . عبدالمطلب أمين القريطى (٢٠٠٥) : سيكولوجية ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة وتربيتهم ، ط٤ مزيدة ومنقحة، القاهرة: دار الفكر العربى.

١٤٠ . عبد المجيد سيد أحمد، وزكريا أحمد الشربينى (١٩٩٨) : علم نفس الطفولة الأسس النفسية والاجتماعية والهدى الإسلامى، ط ١ ، القاهرة: دار الفكر العربى.

١٤١ . عبد المنعم حسن، ومحمد خطاب (١٩٩٣) : أثر أسلوب التعلم التعاونى على تحصيل تلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى العلوم واتجاهاتهم نحوها، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر ، العدد ٢٨ .

١٤٢ . عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (١٩٩٣) : دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفى والمجال الوجدانى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة.

١٤٣ . عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٣) : التعلم وتنظيم السلوك ، ط ٢ ، طنطا: المكتبة القومية الحديثة.

١٤٤ . عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٣، أ) : بحوث فى علم النفس دراسات ميدانية / تجريبية ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

١٤٥ . عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٣، ب) : النموذج الكلى لوظائف المخ ،

المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد ٤ ، إبريل ، ص ص : ٢٩ - ٥٢، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

١٤٦ . عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٤) : الخصائص النيروسيكولوجية لدى بعض الأطفال ذوى الخلل الوظيفى البسيط بالمخ ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد الثامن إبريل ، ص ص ١ - ١٦ .

١٤٧ . عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٦) : أسس تنظيم السلوك مدخل فسيولوجى عصبى لتناول الظاهرة النفسية، الجزء الأول، طنطا: مؤسسة سعيد للطباعة.

١٤٨ . عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠١) : الكمبيوتر وعلم النفس ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

١٤٩ . عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٤) : علم النفس الفسيولوجى : مقدمة فى الأسس السيكولوجية والبيولوجية للسلوك الإنسانى ، ط٣ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

١٥٠ . عثمان لبيب فراج (٢٠٠٤) : برامج رعاية وتأهيل ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة فى العالم العربى (بحث تحليلى للوضع الراهن والمستهدف) ، المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصورة ، تربية الأطفال ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة فى الوطن العربى - الواقع والمستقبل ، فى الفترة من (٢٤-٢٥) مارس ، المجلد الأول، ص ص: ٢٣١-٢٦٢ .

١٥١ . عفاف محمد عجلان (٢٠٠٢) : صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من القصور فى الإنتباه - النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط ،

المجلد ١٨ ، العدد ١ ، يناير، ص ص : ٦٢ – ١٠٨ .

١٥٢ . عـلا محـمـد الطيبـانى (٢٠٠٤) : فـاعليـة التـدخل المبكر فى عـلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم الموهوبين ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

١٥٣ . علاء الدين محمد كفافى (١٩٩٧) : علم النفس الارتقائى سيكولوجية الطفولة والمراهقة، القاهرة: مؤسسة الأصالة.

١٥٤ . عماد أحمد حسن (٢٠٠٠) : فعالية برنامج تدريبى مبنى على المعالجة المعرفية المتتابعة والمعالجة المعرفية المتزامنة فى علاج بعض العمليات الحسابية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى الأزهرى ذوى صعوبات التعلم ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط ، المجلد ١٦ ، العدد ٢ ، يوليو ، ص ص : ١٨٢ – ٢٢١ .

١٥٥ . عماد أحمد حسن (٢٠٠٤) : استخدام بعض أساليب التفاوت فى تحديد صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط ، المجلد ٢٠ ، العدد ١ ، يناير ، ص ص : ٣١٤ – ٣٥٦ .

١٥٦ . عماد محمد الغزو (٢٠٠٢) : صعوبات التعلم لدى المتعلمين الموهوبين تشخيصها وعلاجها ، المؤتمر العلمى الخامس تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع ، كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط ، فى الفترة من ١٤ – ١٥ ديسمبر، ص ص : ٢٦١ – ٢٩٢ .

١٥٧ . عمر نصر الله (٢٠٠٤) : تدنى مستوى التحصيل والإنجاز المدرسى أسبابه وعلاجه، ط ١، عمّان : دار وائل للنشر والتوزيع.

١٥٨ . عـمـر هارون الخليـفـة (٢٠٠٠) : تقـرير عن المؤتمر العـالمى للطفل الموهوب، مجلة الطفولة، العدد ٤، ص ص: ١٣٤–١٣٥ .

١٥٩ . عمر هارون الخليفة، وصلاح الدين عطا الله (٢٠٠٦) : الكشف عن

الموهوبين متدنى التحصيل الدراسى، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمى الاقليمى للموهبة، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، جدة: فى الفترة من: ٢ – ١٤٢٧/٨/٦هـ الموافق ٢٦– ٢٠٠٦/٨/٣٠م، ص ص: ١٤٤ – ١٦٤ .

١٦٠ . فاخر عاقل (١٩٧٩) : علم النفس ، ط ٦، بيروت: دار العلم للملايين.

١٦١ . فاروق السيد أحمد عثمان (١٩٩٥) : سيكولوجية اللعب والتعلم، القاهرة: دار المعارف.

١٦٢ . فايز قنطار (١٩٩١) : تطور سلوك الاتصال عند الطفل فى المرحلة ما قبل المدرسة، الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

١٦٣ . فادية زكى علوان (١٩٨٩) : العمليات المعرفية ونظرية معالجة المعلومات ، مجلة علم النفس ، السنة ٣ ، العدد ١١، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص ص : ٧٥ – ٨٧ .

١٦٤ . فادية زكى علوان، ومريم نور الدين (٢٠٠٦): فعالية برنامج تدريبى معرفى فى تحسين بعض العمليات المعرفية المنبثقة من نظرية باس لدى عينة من الأطفال حاملى متلازمة دأون، مجلة دراسات نفسية: تصدرها رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد ١٦، العدد ٤، أكتوبر، ص ص: ٦٤١ – ٦٧٤ .

١٦٥ . فردوس يونس الكنزى (٢٠٠٧): دراسة مقارنة للصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينية، الصورة الرابعة بين المتفوقين وذوى صعوبات التعلم من تلاميذ مراحل التعليم الأساسى الدنيا بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس – البرنامج المشترك مع جامعة الأقصى.

١٦٦ . فريد نجار (٢٠٠٣) : المعجم الموسوعى لمصطلحات التربية، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

١٦٧ . فريدريك .هـ.بل (٢٠٠١) : طرق تدريس الرياضيات – الجزء الثانى، ترجمة، محمد المفتى، ممدوح سليمان، ط٤، القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع.

١٦٨ . فتحى السيد عبد الرحيم (١٩٨٣) : قضايا ومشكلات فى سيكولوجية ورعاية المعوقين النظرية والتطبيق، الكويت: دار القلم.

١٦٩ . فتحى السيد عبد الرحيم ، وحليم السعيد بشاى (١٩٨٠) : سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة، الجزء الأول، الكويت: دار القلم.

١٧٠ . فتحى عبدالرحمن جروان (١٩٩٩) : الموهبة والتفوق والإبداع، ط ١، عمّان: دار الكتاب الجامعى.

١٧١ . فتحى مصطفى الزيات (١٩٨٨) : دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، السنة ١، العدد ٢، مجلة جامعة أم القرى ، السعودية، ١٤٠٩هـ.

١٧٢ . فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٤) : علم النفس المعرفى، المنصورة: دار الوفاء.

١٧٣ . فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٥) : الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات، ط ١، المنصورة : دار الوفاء.

١٧٤ . فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨) : صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ، ط١ ، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٧٥ . فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٩) : دليل مقاييس تقدير الخصائص

السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٧٦ . فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٠) : مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٧٧ . فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٢) : المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج ، ط١ ، القاهرة : دار النشر للجامعات.

١٧٨ . فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٣) : صعوبات التعلم أين مدارسنا؟ ، منتدى إلخليج، البرنامج الثقافى لقطاع الدراسات والبحوث التربوية، www.moe.edu.kw/parnamig/fifth/htm.

١٧٩ . فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٨ أ): صعوبات التعلم الإستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، ط ١، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٨٠ . فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٨ ب): قضايا معاصرة فى صعوبات التعلم، ط ١، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٨١ . فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٧٣) : القدرات العقلية ، ط ١ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٨٢ . فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٨٣) : القدرات العقلية ، ط ٤ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٨٣ . فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٦) : القدرات العقلية ، ط٥ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٨٤ . فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، آمال مختار صادق (٢٠٠٠) : علم النفس التربوى ، ط٦ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٨٥ . فؤاد عبد اللطيف أبو حطب وسيد أحمد عثمان (١٩٧٨) : التفكير:

دراسات نفسية ، ط٢ ، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

١٨٦ . فوقية أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤) : سعة الذاكرة وإستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات تعلم القراءة والعاديين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٤، العدد ٤٢، فبراير، ص ص: ٢٠٧ - ٢٧٠، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٨٧ . فيصل خير الزراد (١٩٩١) : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى دولة الإمارات العربية المتحدة ، دراسة مسحية - تربوية - نفسية ، مجلة رسالة الخليج العربى ، الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ، العدد ٣٨ ، ص ص: ١٢١ - ١٧٨ .

١٨٨ . قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٥) : مدخل إلى التربية الخاصة ، ط ١ ، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

١٨٩ . كريمان بدير، إميلى صادق (٢٠٠٠) : تنمية المهارات اللغوية للطفل، القاهرة: عالم الكتب.

١٩٠ . كريمان عويضة منشار (١٩٩٤) : العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقدرها المعلمون ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ١٨ ، الجزء الثالث ، ص ص: ٣٧٧ - ٣٩٥ .

١٩١ . كمال سالم سيسالم (١٩٨٨) : الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين، الرياض: الصفحات الذهبية.

١٩٢ . كمال سالم سيسالم (٢٠٠٢) : موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسى، ط١، العين: دار الكتاب الجامعى ، الإمارات العربية المتحدة.

١٩٣ . كمال عبدالحميد زيتون (٢٠٠٣) : التدريس لذوى الاحتياجات التربوية الخاصة، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

١٩٤ . كمال مرسى (١٩٨١) : الطفل غير العادى من الناحية الذهنية، القاهرة: دار النهضة العربية.

١٩٥ . كوثر حسين كوجك (١٩٩٢) : التعلم التعاونى إستراتيجيَّة تدريس تحقق هدفين، دراسات تربوية ، المجلد ٧، العدد ٤٣، ص ص: ٢٠ – ٣٧ .

١٩٦ . كوثر حسين كوجك (٢٠٠١) : اتجاهات حديثة فى المناهج وطرق التدريس، ط ٢، القاهرة: عالم الكتب.

١٩٧ . كيرك وكالفانت (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية ، ترجمة: زيدان السرطاوى ، عبد العزيز السرطاوى ، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

١٩٨ . لطفى عبد الباسط إبراهيم (١٩٨٩) : الفروق فى مكونات وإستراتيجيات أداء المهام الاستدلالية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

١٩٩ . لطفى عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠) : دراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوى صعوبات التعلم ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ١٠، العدد ٢٨ ، أكتوبر ، ص ص : ٧٧ – ١٢٥ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٠٠ . لندال دافيدوف (١٩٨٣) : مدخل علم النفس، ترجمة: سيد الطواب، محمود عمر، ونجيب خزام، القاهرة: دار ماكجروهيل للنشر.

٢٠١ . ليندا سلفرمان (٢٠٠٤) : إرشاد الموهوبين والمتفوقين، ترجمة: سعيد حسنى العزة، ط ١، عمّان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٢٠٢ . ماجد أحمد مؤمنى (١٩٨٦) : التذكر والنسيان، مجلة التربية تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ٩١، ديسمبر، ص ص: ٧٢ – ٧٩ .

٢٠٣ . ماجدة السيد عبيد (٢٠٠١): تعليم ذوى الحاجات الخاصة ، مدخل إلى التربية الخاصة ، عمان ، الأردن ، دار صفاء للنشر والتوزيع.

٢٠٤ . مارتن هنلى ، روبرتا رامزى ، وروبرت ألجوزين (٢٠٠١) : خصائص المتعلمين ذوى الحاجات الخاصة وإستراتيجيات تدريسهم ، ط١ ، ترجمة : جابر عبد الحميد جابر ، القاهرة : دار الفكر العربى.

٢٠٥ . ماهر محمود عمر (١٩٩٢) : سيكلوجية العلاقات الاجتماعية، ط ٢، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٢٠٦ . محرز عبده الغنام (٢٠٠٠) : فعالية التدريس بإستراتيجية التعلم التعاونى فى التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، العدد ٤٤، سبتمبر، ص ص : ١ - ٣١ .

٢٠٧ . محمد إبراهيم جاد (٢٠٠٦) : فعالية برنامج للتعلم التعاونى على التحصيل الأكاديمى وتقدير الذات وقبول النظير لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

٢٠٨ . محمد أحمد غنيم ، كمال إسماعيل عطية (١٩٩٦) : الفروق الفردية فى عمليات الدراسة ، الدافع المعرفى و قلق الاختبار بين المتعلمين العاديين و ذوى صعوبات التعلم ، المؤتمر السنوى الثانى لقسم علم النفس التربوى رؤية نفسية تربوية لمشكلات المجتمع المعاصر ، كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، فى الفترة من ٦-٧ مايو ، ص ص: ١٢٣-١٥٠ .

٢٠٩ . محمد رجب فضل الله (٢٠٠٣) : الاتجاهات التربوية المعاصرة فى تدريس اللغة العربية، ط ٢ ، القاهرة: عالم الكتب.

٢١٠ . محمد رجب فضل الله، وعبدالحميد زهرى سعد (١٩٩٨) : كفاءة التعلم التعاونى فى اكتساب تلاميذ العليم الاساسى لبعض المفاهيم النحوية دراسة تجريبية، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٥٣، ص ص: ١٧٩ - ٢١٠ .

٢١١ . محمد رياض أحمد (١٩٩١) : أسلوبا المعالجة المعرفية المتتابع والمتزامن وعلاقتهما ببعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط.

٢١٢ . محمد رياض أحمد (١٩٩٧) : أثر برنامج تدريبى لتنمية المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة على الفهم القرائى لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلبة التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط.

٢١٣ . محمد عادل حجاجى (٢٠٠٣): دراسة فى سيكولوجية الأطفال ذوى صعوبات التعلم دراسة حضارية مقارنة لبعض خصائص الشخصية فى مصر ودولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

٢١٤ . محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٨) : صعوبات التعلم، عمان: دار الفكر.

٢١٥ . محمد عبد الرءوف الشيخ (٢٠٠١) : دور القراءة فى تعلم المواد الدراسية المختلفة، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد ١، يوليو، ص ص: ٢٨٥ - ٣٣٤ .

٢١٦ . محمد عبدالظاهر الطيب (١٩٩٤) : مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنين إلى المراهقة، ط ٢، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٢١٧ . محمد قاسم (٢٠٠٢) : العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات

لدى عينة من الأطفال السوريين، مجلة الطفولة العربية، المجلد الثالث، العدد الحادى والعشرون، ص.ص٦٨-٨٩ .

٢١٨ . محمد مصطفى الديب (٢٠٠٠) : الفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، جامعة الزقازيق ، العدد ٣٤ ، يناير ، ص ص ١٧٣- ٢٢٧ .

٢١٩ . محمد مصطفى الديب (٢٠٠٣) : علم النفس الاجتماعى التربوى أساليب تعلم معاصرة، ط ١، القاهرة: عالم الكتب.

٢٢٠ . محمد نجيب الصبوة (١٩٩٧) : ذاكرتا التعرف السمعى والاستدعاء البصرى المكانى لدى العصابيين والفصاميين السعوديين، مجلة علم النفس، تصدرها: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ٣٧ ، ص ص: ٤٤-٧١ .

٢٢١ . محمود سيد أبوناجى (٢٠٠٣) : أثر استخدام الكمبيوتر كمستحدث تكنولوجى فى تعليم العلوم على تحصيل المتعلمين الصم بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوه ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، المجلد التاسع عشر، العدد الأول ، الجزء الأول ، ص ص ١٩٧-٢٢٨ .

٢٢٢ . محمود عبد الحليم منسى (١٩٨٩) : العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة استطلاعية فى المدينة المنورة، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد ٧، الجزء الأول، ص ص: ٥٤ - ٧٨ .

٢٢٣ . محمود عبد الحليم منسى (٢٠٠٣) : التعلم : المفهوم - النماذج - التطبيقات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٢٤ . محمود فتحى عكاشة (١٩٩١) : أنماط معالجة المعلومات وعلاقتها بالتفضيلات المهنية للأفراد ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

٢٢٥ . مديحه حسن عبد الرحمن (١٩٩٣) : فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاونى على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية للرياضيات، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط ، المجلد ٢ ، العدد ٩ ، يونيو.

٢٢٦ . مراد على عيسى، ووليد السيد خليفة (٢٠٠٨) : الاتجاهات الحديثة فى التربية الخاصة الموهوبون – ذو صعوبات التعلم – الموهوبون وذو صعوبات التعلم، ط ١، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٢٢٧ . مراد وهبة، يوسف كرم، ويوسف سلالة (١٩٧١) : المعجم الفلسفى (عربى، إنجليزى، وفرنسى)، ط ,٢

٢٢٨ . مصطفى أبو المجد سُليمان (١٩٩٨) : برنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم فى العمليات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى.

٢٢٩ . مصطفى السعيد جبريل (١٩٩٧) : بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية فى ضوء الجنس والمادة الدراسية ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة، العدد ٣٤ ، مايو ، ص ص : ٢ – ٦٠ .

٢٣٠ . مصطفى حسين باهى، حسين أحمد حشمت، ونبيل السيد حسن (٢٠٠٢) : المرجع فى علم النفس الفسيولوجى، نظريات تحليلات، ط ١، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٢٣١ . مصطفى محمد على ، عماد أحمد حسن (٢٠٠٣) : أثر المثيرات اللفظية وغير اللفظية فى الاستدعاء الفورى والمرجأ لدى المتعلمين العاديين

وذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية جامعة حلوان ، المجلد ٩ ، العدد ٣ ، يوليو، ص ص : ٢١٧ – ٢٨٣ .

٢٣٢ . مصطفى محمد كامل (١٩٨٨) : علاقة الأسلوب المعرفى ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد ٩ ، يناير ، ص ص : ٢١٢ – ٢٥٠ .

٢٣٣ . مفيد نجيب حواشين وزيدان نجيب حواشين (١٩٩٦) : النموالانفعالى، ط ٢ ، عمّان: دار الفكر العربى.

٢٣٤ . معتز سيد عبدالله (٢٠٠٠) : بحوث فى علم النفس الاجتماعى والشخصية، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٣٥ . منال عمر باكرمان (٢٠٠٤) : صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة فى الوطن العربى – الواقع والمستقبل ، كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، فى الفترة من ٢٤ – ٢٥ مارس ، المجلد ٢ ، ص ص : ٧٧٣ – ٨٠٠ .

٢٣٦ . منصور بن ياسر الرواحى (٢٠٠٧) : طرق مقترحة للتغلب على صعوبات تعلم الهندسة الفراغية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى، متاح على http://www.afaqmath.com، فى ٢٠٠٧/٥/١٩ .

٢٣٧ . منى حسن السيد (٢٠٠٤) : أثر برنامج تدريبى لبعض إستراتيجيات الإنتباه الانتقائى فى التذكر الصريح وفى التذكر الضمنى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ١٤ ، العدد ٤٥ ، أكتوبر ، ص ص: ٣٢١ – ٣٩٤ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٣٨ . منير وهيبة إلخازن (د.ت) : معجم مصطلحات علم النفس، الأول من نوعه فى اللغة، مرتب هجائى وباللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.

٢٣٩ . ميرفت صالح محمد (٢٠٠٢) : فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى على التحصيل الدراسى لدى طلاب الصف الثانى الثانوى الصناعى واتجاهاتهم نحو التعلم التعاونى، مجلة دراسات تربوية وإجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد ٨، العدد ١، ص ص: ١ – ٣٠.

٢٤٠ . ناريمان محمد رفاعى ومحمود عوض الله سالم (١٩٩٣): دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، المجلد ٢، العدد ١، مارس، ص ص: ١٨١ –٢٢٨.

٢٤١ . نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠): صعوبات التعلم والتعليم العلاجى، ط ١، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٢٤٢ . نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٦) : صعوبات التعلم والتعليم العلاجى ، ط٢ ، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٢٤٣ . نبيل عبد الهادى، عبد العزيز أبوحشيش، وخالد بسندى (٢٠٠٣) : مهارات فى اللغة والتفكير، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢٤٤ . نبيل فضل شرف الدين (٢٠٠٣) : فعالية فنيات تقوية الذاكرة عن طريق المعرفة بكيفية حدوثها للطلاب الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ١٣ ، العدد ٤١ ، سبتمبر ، ص ص : ٣٠٩ – ٤١٥ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٤٥ . نبيلة عبد الرؤوف شراب (٢٠٠٣): عمليات تجهيز المعلومات لدى

المتعلمين ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.

٢٤٦ . نصرة عبد المجيد جلجل (١٩٩٣) : تشخيص العسر القرائى غير العضوى لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى مع دراسة تفاعلية برنامج مقترح رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.

٢٤٧ . نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠٠) : علم النفس التربوى المعاصر ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٤٨ . نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠١) : التعلم المدرسى، بحوث نظرية وتطبيقية فى علم النفس، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٤٩ . نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠٢) : قراءات حول الموهوبون من ذوى العسر القرائى الديسلكسيا ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٥٠ . نعيمة حسن أحمد ، سحر محمد عبد الكريم (٢٠٠١) : أثر المنطق الرياضى والتدريس بالمدخل البصرى المكانى فى أنماط التعلم والتفكير وتنمية القدرة المكانية وتحصيل تلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى مادة العلوم ، المؤتمر العلمى الخامس للجمعية المصرية للتربية العلمية التربية العلمية للمواطنة فى الفترة من ٢٩ يوليو إلى ١ أغسطس ، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحرى ، الإسكندرية: أبوقير ، المجلد ٢ ، ص ص : ٥٢٥ – ٥٧٧ .

٢٥١ . نهلة عبدالرزاق عبدالمجيد (٢٠٠٦) : فعالية إستخدام الكمبيوتر وفق إستراتيجيتا تحكم المتعلم وتحكم البرنامجفى علاج ذوى صعوبات تعلم الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط.

٢٥٢ . هبة ممدوح محمود، ومحمد السيد عبدالرحيم (٢٠٠٦): الحاسوب كمدخل لتعليم الأطفال ذوى صعوبات التعلم، المؤتمر العلمى الرابع دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدنى فى اكتشاف ورعاية ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة، كلية التربية، جامعة بنى سويف، يومى: ٣ – ٤ مايو، ص ص: ٦٢٥ – ٦٥٥ .

٢٥٣ . هشام الحناوى (٢٠٠٠) : ذكاء المشاعر، القاهرة: هلا للنشر والتوزيع.

٢٥٤ . هويدا محمد غنية (٢٠٠٢) : مدى فعالية استخدام نمط التعلم والتفكير المسيطر كمدخل لتشخيص وعلاج بعض صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق.

٢٥٥ . وائل فريد فرّاج (٢٠٠٢): أثر برنامج تدريبى للتغلب على صعوبات تعلم مفاهيم مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٢٥٦ . وليد أحمد محمد (٢٠٠١) : فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تنمية التذوق الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة فى دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٢٥٧ . وليد السيد خليفة (٢٠٠٥) : فاعلية برنامج باستخدام الكمبيوتر لتجهيز المعلومات فى تحسين عمليتى الجمع والطرح لدى الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق.

٢٥٨ . وليم الخولى (١٩٧٦) : الموسوعة المختصرة فى علم النفس والطب العقلى، معجم إنجليزى، عربى لمصطلحات علم النفس ومذاهبه وللأمراض العقلية، ولكثير من المصطلحات الطبية والفلسفية وغيرها مما يرد فى

المؤلفات النفسية مع شرح واف بالعربية لأغلب تلك الموضوعات، ط ١، القاهرة: دار المعارف.

٢٥٩ . يسرى طه دنيور (٢٠٠٥): أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم فى التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى ذوى صعوبات التعلم، مجلة التربية العلمية، تصدرها: الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد ٨، العدد ١، مارس، ص ص: ٥٠ – ٨٩ .

٢٦٠ . يعقوب موسى على (١٩٩٦) : التعلم التعاونى ودوره فى علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى بليبيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٦١ . يوسف القريوتى، عبد العزيز السرطاوى، وجميل الصّمادى (٢٠٠١) : المدخل إلى التربية الخاصة، ط ٢، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

٢٦٢ . يوسف قطامى، ونايفة قطامى (١٩٩٣) : نماذج التدريس المصغر، الأردن، عمان: مكتبة زهران.

٢٦٣ . يوسف مراد (١٩٧٢) : مبادىء علم النفس العام، ط ٦، القاهرة: دار المعارف.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

264 .Abimbola, G. (2006): Effects of Task Structure on Group Problem Solving, Proquest Dissertations And Theses, M.A.Sc. dissertation, Canada: University of waterloo (Canada).

265. Al-Othman, N. (2001): Designing a Remedial Program for Meeting some learning Difficulties of EFL in primary fourth Graders.

Journal of the Faculty of Education Ain Shams University, Part (1), No. (25), pp. 3 - 31.

266. Amy, F . E .(2003) : Creating a Fully Inclusive Classroom Community: Utilizing Co-operative Learning Strategies to students with special needs, Dissertation Abstracts International, Vol . (42), No . (2), p. 395 / A .

267. Anderman, M. (1998): The middle school experience: Effects on the math and science achievment of adolescents with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. (31), No. (2), pp. 128 - 138.

268. Assad, D. (2005): Fourth Graders' Problem Solving Strategies in A Rural School, PhD, Dissertation Abstract International, DAI - A 66/05, p: 1608, AAT 3176488.

269. Bakker, D. J. & Doma, A. & Gardien, C. J. (1990): Hemisphere specific treatment of dyslexia subtypes: A field experiment. Journal of Learning Disabilities, Vol. (23), No. (7), pp. 433-437.

270. Barbara, L . F . & Rhiannon, A . & Cary, K .(1996) : The Relationship between Anxiety and problem solving skill in Children with and without learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities, Vol . (29), No . (4), pp . 439 - 445 .

271. Bandura, A. (1978): Self - Efficacy: Toward a unifying Theory of Behavioral Changer Sychologival Review, Vol. (48),No. (2),pp: 191 - 215.

272. Bateman, B. D. (1965): An- Educators view of a diagnostic approatch to learning disorders, Journal of Hellmuth (ED) Learning Disorders, Vol. (1), pp. 219 - 239.

273. Baum, S. M. & Owen, S. V. & Dixon, J. T. (1993): To de gifted and learning disabled: From identification to intervintioon strategies, Australia: Hawker Brownlow Education.

274. Bees, C. (1998): The gold program- A program for gifted learning disabled adolescents, roeper review, Journal Article,Vol. (21), No. (2), pp. 155 - 161.

275. Beckley, D. (2000): Gifted and Learning disabled: Twice exceptional students, CT.

276. Broadbent, D. E. & Fitzgerald, P. & Broadbent, M. (1986): Implicit and explicit knowledge in the control of complex systems. British Journal of Psychology, Vol.(77), pp. 33 - 50.

277. Brody, L. & Mills, C. (1997): Gifted children with Learning disabilities A Rcview of the Issues, Journal of learning Disabilities, Vol. (30), No. (3), pp.282 - 296.

278. Brown, M. C. (1990): Success strategies of learners who are learning disabled as well as gifted, teaching exceptional children, Journal Article, Vol. (23), No. (1), pp. 10 - 12.

279. Burron, B.(1999) : The Effects of Cooperative Learning in Physical Science Course for Elementary Middle Level Pre Service Teachers, Journal of Research in Science Teaching, Vol.(30), No.(7).

280. Conover, L. (1996): Gifted and Learning disabled? It is possible! Virginia Association for Education of the Gifted New letter, Vol. (17), No. (3), pp. 18-33.

281. Conte, R. (1998): Attention Disorders in B. wong (Ed). Learning

About Learning Disabilities. (2nd Ed). San Diego: Academic press.

282. Cox, J. E. (2007): The Relationship between spatial information processing and perception of learning in specific learning disabled high school students. A Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of Capella University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.

283. Cynthia, H. & Jodi, H. & Sherrie, N. (2000): Learning complex scientific information: Motivation theory and this relation to students perception. Reading & writing Querterly, Vol. (16), No. (1), p.p. 23-57.

284. Corini, R. J.: (1994): Encyclopedia of psychology. New York, A wiely Inter Science.

285. Dansingr, S. (1998): Integrating gifted and special education in the schools, Gifted Child Today Magazine, Vol. (21), No. (3), pp. 38 - 41.

286. Damato, R. C. & Gray, J. W. & Dean, R. S. (1988): A comparison between intelligance and neuropsychological functioning. Journal of School Psychology, Vol.(26), pp. 283 - 292.

287. Das, J. R. (1989): A system of cognitive assessment and its advantage over I.Q. In D. Vickers and P. L. Smith (Eds.). Human Information Processing: measures, mechanisms, and models. North- Holland : Elsevier acience.

288. Das, J. P. (2001): Reading Difficulties & Dyslexia an interpretation for teachers. Sarka Educational Resources. Inc.

289. Das, J. P. (2002): A Better look at intelligence. Current Directions in Psychological Science, Vol. (11), No. (1), p.p. 28 - 33.

290. Das, J. P. (2004): Proceeding of the XVIIIth international congress of psychology: Keynote address rules and tools of intelligence: How IQ became obsolete. The J P Das Development Disabilities Center, University of Alberta, Edmonton, Canada, October 7, pp. 1 - 28.

291. Das, J. P. & Molloy, G. (1975): Varieties of Simulaneous and successive processing, Journal of Educational Psychology, Vol. (67), No (6), pp. 213 - 220.

292. Das, J. R & Kirby, J. R. & Jarman, R. F. (1975): Simultaneous and successive syntheses: An alternative model for cognitive abilities. Psychological Bulletin, Vol. (82), No (1), pp. 87 - 103.

293. Das, J. R. & Naglieri, J. A. & Kirby, J. R. (1994): Assessment of cognitive processing the PASS theory of intelligence. Boston. Allyn and Bacon.

294. Das, J. P. & Kar, B. C. & Parrila, R. K. (1996): Cognitive planning the psychological basis of intelligent behavior. Sage publications. New Delhi.

295. David, C. (2000) : Cooperative Learning Method: A meta Analysis. piek Hall, University of Minnesota .

296. Deshler, D. D. & Bulgrer, J. A. (1997): Redefining instructional disabilities for gifted students, LD: Amulti disciplinary Journal, Vol. (8), No. (3), pp. 121 - 132.

297. Dimitrovesky, L. & Spectro, H. & Shiff, L. & Vakil, A. (1998):

Interpretation of facial expressions. Of affect children with learning disabilities with verbal or nonverbal deficits. Journal of Learning Disabilities, Vol. (28), No. (5), pp. 272-290.

298. Dimitrovsky, L. & Spectro, H. & Shiff, L. (2000): Stimulus Gender and emotional difficulty level: their effect on recognition of facial expressions of affect with and without LD. Journal of Learning Disabilities, Vol (33), No. (5), pp. 410-416.

299. Dumont, A. & Willis, R. (1999): Accuracy in analysis of discrepancy scores, Journal of Educational psychology, Vol. (22), pp. 400 - 413.

300. Dunn, R. (2002): Introduction to learning style and brain behavior, In Dunn. R. (ED) everything you need to successfully implement a learning-style instructional program: Materials and methods, Thompson House.

301. Ebraham, A. (1992): Education of children and adolescent with learning disabilities. New York, Macmillan publishing company.

302. Eysenck, M. (2000): Psychology students handbook, New York, Psychology Press Ltd, A Member of Taylor & Francis Group.

303. Fred, B. J. & Nance, E. J.(1996) : Effects of Co-operative learning on The Academic Achievement and Self-Esteem of Urban Adolescents with learning Disabilities, Dissertation Abstracts International, Vol . (56), No . (5), p. 1733-A .

304. Fisher, B . L., Allen, R . & Gary . K .(1996) : The Relationship between Anxiety and problem-solving skill in children with and without learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities, vol

. 29, No . 4, Jul, pp . 439 - 446 .

305. Fu, x .(1996): The Effects of Computer - Assisted Co-operative learning in Mathematics in Integrated Classrooms for students with and without disabilities, Eric No: ED 412696, Dat. 2-5-2004, New Jersey.

306. Gaddes, W. & Edgell, D. & Hynd, G. (1993): Learning disabilities and brain function: A neuropsychological approach, (3rd ed.) New York: Springs verlag.

307. Gail, C . L. (2001) : Mediated and Collaborative learning for students with Learning Disabilitities: this is about life it's about the rules of life, Dissertation. Abstracts. International, Vol . (62), No . (8), P. 2680-A .

308. Gentry, M. & Neu, T. (1998): Project high hopes summer institute cueciclum for developing talent in students with special needs, Roeper Review, Vol. (20), No.(4), pp. 291 - 295.

309. Ghaith, G. M. (2002) : The relation between cooperative learning rerception of social support and academic achievement system, Vol. (30), pp. 263 - 273.

310. Ghazi, G. (2003) : Effect of the learning together model of cooperative learning on English as a foreign language reading achievement, academic self esteem, and feelings of school alienation, Bilingual Research Journal, Vol. (27), No.(3), pp. 451 - 474.

311. Gresham, F. (1983): Social skills assessment as a component of mainstreaming placement decisions. Exceptional Children, Vol. (48), pp. 422, 433.

312. Gettinger, M. & Seiber, J. (2000): Analogue assessment: Research and practice in evaluating academic skills problems. IN Shapiro, E. S. and Kratochwill, T. R. (EdS.).

313. Ginsburg, H. P. (1997): Mathematics learning disabilities: A view from development psychology. Journal of Learning Disabilities. Vol. (30), No. (1), pp. 20-33.

314. Grace, G. M. (1992): Effects of hemispheric specific stimulation on academic performance and event related potentials in dyslexia. Dissertation Abstract. International, Vol.(53),No.(1), pp. 588-B.

315. Gresham, F. & Nagle. (1989): Social skills deficits as a primary learning disabilities, Journal of Learning Disabilities. Vol.(22), No. (2), pp. 120-124.

316. Grimm, J. (1998): The participation of gifted students with disabilities in gifted programs, Roeper Review, Vol.(20), No.(4), pp. 285 - 286.

317. Guerrera, C. P. (2002): Testing the effectiveness of problem based learning with learning disabled studentsin Biology. Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Ph.D. in Educational Psychology, McGill University, Montreal.

318. Gu0, J. & Toa, D. & Li, L. (2001): A study of right hemisphere function of nonverbal learning disabled children Journal of clinical psychology, Vol. (9), No. (2), pp. 87-98.

319. Haberlandt, K. (1994): Cognitive psychology, United States of American, Allyn and Bacon.

320. Hagger, D. & Vaughn, S. (1995) : Parent, teacher, Peer, and Self-reports of the social competence of students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. (28), No. (4), pp. 205-231.

321. Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1996): Introduction to learning disabilities (3rd Ed) Allyn and Bacon.

322. Hallahan, D. & Kauffman, J. (2003): Exceptional learners: introduction to special education. Boston: Allyn & Boston.

323. Halman, P. (1992) : Cooperative Learning, in chamberlain V. M: Creative Home Economics Instruction. New York, Macmillan .

324. Hammill, D. D. (1990): On defining Learning disabilities an emerging consensus Journal of Learning Disabilies Journal of Learning Disabilities, Vol. (23), No. (2), pp. 74-84.

325. Hammill, D. D. (1993): A brief look at the learning movement in the united states. Journal of Learning Disabilities, Vol. (26), No. (5), pp. 295-310.

326. Harre, R. & Lamb. (1983): The Encyclopedic Dictionary of Psychology. London; Oxford Press.

327. Harrison, A. E. & Bramison, R. M. (1983): Thinking Styles: What kind of thinker are you? Computer Decision, Vol. (15), No. (7), pp. 76 - 84.

328. Hayward, D. & Das, J. P. & Janzen, T. (2007): Innovative programs for improvement in reading through cognitive enhancement: A remediation study of canadian first nations children. Journal of Learning Disabilities, Vol. (40), No. (5),pp. 443 - 457.

329. Herman, N. (1995): The Creative Brain. 2nd, U.S.A. Quebec or

printing book group.

330. James, C. (1996) : Cognitive-Behavioural Treatment Of Depression, Part Iv; Improving Problems-Solving Skills. Journal of Contemporary Psychotherapy, Vol. (26), No. (1) 43-57.

331. Jim, W. S. (2002): Test score discrepancy analysis step-py-step process. Journal of Learning Disabilities, Vol. (37), No. (1), pp. 1 - 7.

332. Jones, E. R. & Shwikon, A. & Shalini, B. (1997): Mathematics instruction for secondary student with learning disabilities, Journal of Learning Disabilities, Vol. (31), No. (2), pp. 151- 163.

333. Johnson, D. W. (1997) : Social Anxiety and Self-Esteem in Children with learning Disabilities, Dissertation Abstracts International, Vol. (58), No. (4), P.1245/A.

334. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1988) : Circles of Learning Co-operation, in the Classroom .interaction Book company .Jun.

335. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991) : Cooperative Learning and Classroom and School Climate, In: Fraser, B., Walberg, H. (EDS): Educational Environment Evaluation, Antecedents and Consequences, Oxford, Pergamon press .

336. Johnson, D. W. & Johnson, R, T. (1992) : Implementing Cooperative Learning, Contemporary Education, Vol.(63).

337. Johnson, D . W . & Johnson, R. T. (1999) : Effects of Cooperative, competitive and individualistic goal structure on Achievement: Ameta.

338. Joseph, K. & Theodore, A. (1995) : Computer as aids in the prevention and remediation of reading disabilities, Journal of Learn-

ing Disability Quarterly, Vol. 18(2), pp. 70-87.

339. Judith, V. (1983) : Computer based education: classroom application and benefits for the learning disabled student, Annals of Dyslexia, Vol. (40), No. (3), pp. 203-219.

340. Julie, M. & Lawrence, L. (1996) : Bimodal reading: benefits of a taking computer for average and less skilled readers, Journal of Learning Disabilities, Vol. (20), No. (30), pp. 271-279.

341. Kane, S. & Joy, C. (2002): Semptom complaint patterns in college students with learning disabilities, In the ERIC database.

342. Kappers, E. J. (1997): Outpatient treatment of dyslexia through stimulation of the cerebral hemispheres. Journal of learning Disabilities, Vol. (30), No. (1), pp. 100-125.

343. Karen, C. L.(1995) : The Effects of Co-operative Learning Strategies on Achievement and Retention with Baccalaureate nursing students using a computer assisted interactive videodisc lesson, Dissertation. Abstracts. International, Vol.(56),No.(9), P.3550-A .

344. Katheryn, H. W. (1995) : Astudy in The use cooperative Learning to teach the writing process to students with learning disabilities, Dissertation. Abstracts. international, Vol. (57), No. (9), p. 3890-A .

345. Kay, S. K. (1994) : A descriptive study of Research - Based Reading strategies in two sixth - Grade social studies Classrooms, Dissertation. Abstracts. International, Vol. (56), No. (2), P. 451A.

346. Kathleen, R. K. (2002): The discrepancy in discrepancies, Journal of Learning Disabilities, Vol. (38), No. (1), pp. 1 - 15.

347. Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (1983): Kaufman assessment battery for children (K-Abc): administration and scoring manual circle pines, Minnesota. American Guidances.

348. Kaval, S. T. & Forness, S. R. (2000): What defintions of learning disability say and don't say: A critical analysis, Journal of Learning Disabilities, Vol. (33), No. (3), pp. 239 - 256.

349. Kirby, J. R & Das, J. P. (1978): Information processing and human abilities. Journal of Educational Psychology, Vol. (70), No. (1), pp. 58 - 66.

350. Kreshner, J. & Stringer, R. (1991): Effect of reading and writing on cerebral laterality in good readers and children with dyslexic. Journal of Learning Disabilities, Vol. (24), No. (4), pp. 560-565.

351. Lawrence, M. & Karen, A . (1996) : The social Adjustment and self - Concept of Adult with Learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities, Vol . (37), No. (9), PP. 598 - 605.

352. Lee, Y. (2004) : Student Perceptions of Problems' Structuredness, Complexity, Situatedness, and Information Richness and Their Effects on Problem - Solving Performance. Doctoral Dissertation, Tallahassee, Florida: College of Education, The Florida State University.

353. Lerner, J. W. (1997): Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies. (7th Ed). Boston. Houghtom Mifflin Company.

354. Lerner, J . W .(2000) : Learning Disabilities: Theories' Diagnosis and Teaching strategies . (8th . Ed) . Boston, New York : Houghton Mifflin company .

355. Lorraine, G. (1989) : Implementing Co-operative Learning within six Elementary School Learning Disability Classrooms to Improve Math Achievement and social skills, Eric No: ED 312839, Dat.2-5-2004. Florida: Nova University .

356. Luria, A. (1966): Human brain ana psychological processes. New York : Harper & Row.

357. Luria, A. (1973): The working brain, An introduction to neuropsychology. New York : Basic Books.

358. Macarthur, J. & Ballard, K & Artesian, M (1986) : Teaching Independent Eating to Developmentally handicapped child showing chronic food refuse all and disruption at mealtimes . Austral ice and New - Zealand ; Journal of Developmentally Disabilities Vol . (12), No . (3), pp. 203 - 210

359. Maker, J. C. & Udall, A. J. (2002): Giftedness and learning disabilities www.Idonline.org.

360. Malin , J. (1979) : Strategies In Mathematical Problem Solving , Journal Of Educational Research , Vol. (73), No. (2), pp.375-383.

361. Margaret W. M. (2005) : Cognition, Johnwiley & Sons , Inc.:New York .

362. Masson, M.E. & Miller, J.O. (1983): Working memory and individual differences. In comprehension and memory of tert. Journal of Educational Psychology, Vol. 75, No.2, p. 31

363. Mercer C. D. (1992): Students With Learning Disabilities, 3rd ed., Macmillan Publishing Company : New York .

364. Moon, S. B. (1988): A cross - cultural validity of the kaufman as-

sessment battery for children with korean children. Unpublished doctoral dissertation. The University of Alabama.

365. Morrison, L. A. (1989): The relationship between gender laterality, brain dominance, and learning disabled selected elementary school aged students in data country, florida. A Dissertation Submitted to the Faculty of the College of Education of Florida Atlantic University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.

366. Naglieri, J. A. (2003): Current advances in assessment and itervention for children with learning disabilities. Advances in Learning and Behavioral Disabilities, Vol. (16), pp. 163 - 190.

367. Naglieri, J. R. & Das, J. P. (1990): Planning, attention, simultaneous and successive (PASS) cognitive processes as a model for intelligence. Journal of Psychoeducational assessment, Vol.(8), pp. 303 - 337.

368. Naglieri, J. A. & Johannes, R. (2001): Gender differences in planning. attention, simultaneous and successive (PASS) cognitive processes and achievement. Journal of Educational Psychology, Vol. (93), No (2), pp. 430 - 437.

369. Naglieri, J. A. & Prewtt, P. N. & Bardos, A. N. (1989): An exploratory study of planning, attention, simultaneous and Successive cognitive processing. Journal of School Psychology, Vol. (27), No (2), pp. 347 - 364.

370. Naglieri, J. A. & Kroesbergen, E. H. & Johannes, E. H. & Luit, V. (2005): Utility of the PASS theory and Cognitive Assessment System for dutch children with and without ADHD. Journal

of Learning Disabilities, Vol.(38), No. (5), pp. 434 - 439.

371. Nattive, A. (1994) : Helping Behavior and Math Achievement Gain of Student Using Cooperative Learning, Elementary School Journal , Vol. (94), No.(3).

372. Newell, A. & Simon, H. A. (2003): Hauman problem solving, N. J., Prentice-Hall.

373. Obrzut, J. E. & Boliek, C. A. (1986): Lateralization characteristics in learning disabled children Journal of learning Disabilities, Vol. (19), No. (5), p.p. 308-314.

374. Ohlson (1978): Identification of specific learning disabilities. Champagin, Research Press Campany.

375. Olenchak, F. R. (1995): Effects of enrichment on GLD students, Journal for the Education of the Gifted, Vol. (18), No. (4),pp. 385 - 399.

376. Orhun, N. (2003) : Effects of Some Properties 5. Grade Students on the Performance of Mathematical Problem Solving ". The Mathematics Education into the 21st Century Project Proceedings of the International Conference: The Decidable and the Undecidable in Mathematics Education, Brno: Czech Republic, September.

377. Plante, E. & Van, P. & Cyma, S. (2000): Electrophysiological dissociation between verbal and nonverbal semantic processing in learning disabled adults. Neuropsyhologia, Vol. (38), No. (13), pp. 1669-1684.

378. Polloway, E. A. & Patton, J. R. & Smith, T. C. & Buck, G. H.

(1997): Mental retardation and learning disabilities. Applied issue's Journal of Learning Disabilities, Vol. (30), No. (3),pp. 297-308.

379. Putnam, J. (1996) : Co-operative Learning and Peer Acceptance of Students with Learning Disabilities, Journal of Social Psychology, Vol. (36), No. (6), Dec, pp. 41 - 52.

380. Raney, J. K. & Mardick, N. L. (1995): Issues in programming for students displaying_dual exceptionalities: giftedness and learning disabilities, Journal Articlr: LD Forum, Vol. (21), No. (1), pp. 31-33.

381. Rivera, D. B. (1995): Serving the gifted learning disabled, Gifted Childen Today Magazine, Vol. (18), No. (6), pp. 34 - 37.

382. Rudolph, D. & Amen, C. & Burc, D. (1995) : Cognitive representations of Self, Family, and Peers in School-age Children : link with Social Competence and Sociometric Status Child Dev, p66.

383. Robinson, S. M. (1999): Meeting of students who are gifted and have learning disabilities, Journal Citation: Intervention in School and Divic, Vol. (34), No. (4), pp. 195 - 204.

384. Rollanda, D. & Joseph, J. (1995) : Co-operative Learning for Students with Learning Disabilities: Teacher and Child Contributions to successful Participation, Eric No: Ed 390189, Dat.13-10-2004. Pennsylvania .

385. Santiago, N. G. (2007): Estudio sobre modification cognitiva en ninos con dificultades en la lecturay trastorno por deficit de atencion e hiperactividad tipo combinado . A Dissertation Presented to the Faculty of Ciencias Sociales in Partial Fulfillment of the

Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.

386. Saranell S. C. (1997) : Caregiver Education Guide For Children With Developmental Disabilities, Aspen Publishers : Maryland .

387. Sartawi, A. (2001): Introduction to special education Al-Galam house for publishing and distribution, United Arab Emirates.

388. Sattler, J. M. (1992): Assessment of children. San Diego, CA: Jerome, M. Sattler Publisher.

389. Shanon, M. & Rice, D. (1982): A comparison of hemispheric preference between high ability and low ability elementary children. Education Research Quarterly, Vol. (7), No. (3), pp. 7-15.

390. Shepord, L. (1995) : Involution Of The Regression Discrepancy Method For Identifying Children With Learning Disabilities .The Journal Of Special Education , vol (21) , No (5) , pp .(264 - 69).

391. Sherwood, M. (1996): Interviews with parents of gifted leaning disabled children, ERIC Digest E. 268.

392. Sherwood, M. (2001): Preservice teachers attitudes and awareness of gifted leaning disabled, University of Western Sydney, Macarthur.

393. Siegel, E. & Gold, R. (1982) : Educating the Learning Disabled. New York:Macmillan Publishing Co, Inc.

394. Silverman, L. K. (1994): Invisible gifted in visible handcaps, Gifted, No. (82), pp. 9 - 11.

395. Silverman, L. K. (1997): Gifted children with learning disabilities, PH.D, ERIC Digest E. 543.

396. Simmonds, T. L. (1995) : Linking Oral and written summaries:

using one Minute Summaries in a Co-operative learning Environment, Dissertation. Abstracts. International, Vol. (34), No. (4), P. 1341-A.

397. Stan, S. F. & Joseph, C. P. (1995): Operationalizing a definition of Learning disabilities. Journal of Leaning Disabilities, Vol. (28), No. (11),pp. 586-597.

398. Sternberg, R. (1999): Human abilities An information processing approach, New York, Freeman, W. H. Ed. Company.

399. Torgesen, J. K. & Wagner, R. K. (1998): Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. Leaning Disabilities Research and Practice, Vol. (13), pp. 220 - 232.

400. Voeller, K. (1994): Teachiniques for measuring social competence in children. In G.R. Lyon (Ed), Frames of reference for the assessement of learning disabilities. New Views of Measurement Issues., Baltimore: Paul Brookes, pp. 525 - 554.

401. Vogel, A. & Forness, R. (1992) : Social functioning in adults with learning disabilities. School Psychology Review, 21(3),pp. 375-386.

402. Vaughn, S. & Sinagub (1998) : Social Competence of Students with Learning Disabilities: Interventions and Issues, In Wong, B (1998). Learning about Learning Disabilities. Second Edition, New York: Academic Press.

403. Vaughn, S . & Haagar, D . & Hogan, A . & kouzekanam, K. (1992) : Self - Concept and Peer Acceptance in students with Learning Disabilities: A four to five year prospective study, Journal of Educational Psychology, Vol . (84), No . (3), pp . 26 - 37.

404. Watson, B. (1991) : Cooperative Learning and Group Educational Modules, Journal of Research in Science Teaching , Vol. (28), No.(2).

405. Willard - Holt , C. (1999) : Characteristics of gifted students with specific disabilities . www . twice gifted , net.

406. Wilson, L. (1981): The regression equation method of determining academic disability, Journal of Scool Psychology, Vol. (22), pp. 95 - 110.

407. Woolfolk, A. & Nichch, L. (1980): Educational Psychology for teaching, New Jersey: prentice - Hill.

408. Yager. S. & Johnson, R. & Johnson, D. & Snider, B. (1985) : The Effects of Co-operative and Individualistic Learning Experiences on Positive and Negative Cross-handicap Relationships, Contemporary Educational Psychology, Vol. (10), No. (4), pp. 127 - 138.

409. Zera, D. A. (1997): A se-organizing systems perspective of learning disabilities. Dissertation Abstract International, Vol. (58), No. (6), p. 2164-A.

410. Zera, D. A. (2001): A. reconceptualization of learning Disabilities via a self-organizing system parading. vol (34), No. (1), pp. 79-94.

411. Ziegler, A. & Stoeger, H. (2003) : Identification of underachievement: An empirical study on the agreement among various diagnostic sources. Gifted and Talented International, 18, 87-94.



هذا الكتاب المرجعي الذي بين أيدينا (والذي أعتبره إبني الحادي والعشرون) يهتم بمجال صعوبات التعلم Learning Difficulties والذي يُعد أحد المجالات الهامة في ميدان التربية الخاصة، حيث بدأ الاهتمام به في النصف الثاني من القرن الماضي في بداية الستينات على وجه التحديد. ولقد استقطبت فئة الأفراد ذوى صعوبات التعلم اهتمام العديد من المتخصصين والباحثين في مجالي علم النفس التربوي وعلم نفس الفئات الخاصة، حيث إن هذه الفئة تشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة الأخرى.

وهذا الكتاب المرجعي يعالج فيه المؤلف قضايا وموضوعات عديدة منها: مفهوم صعوبات التعلم، تصنيفاتها سواء كانت (صعوبات نمائية أو أكاديمية أو اجتماعية وانفعالية)، أسبابها، وتقييمها وتشخيص أفرادها، التدخل والرعاية المبكرين لها، وكذا الإستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاجها، بالإضافة إلى تناول الاتجاهات الحديثة في هذا المجال.

وإني إذ أقدم هذا المرجع للقارئ العربي الحبيب ... العربية يحدوني الأمل أن يستفيد منه طلاب الدراس... والباحثين في مجالات التربية الخاصة بوجه عام و... التعلم على وجه الخصوص.









مكتبة الأنجلو المصرية
THE ANGLO-EGYPTIAN BOOKSHOP
The World of Words & Thoughts
www.anglo-egyptian.com



